

أزمة التعليم

في عالمنا المعاصر

تأليف

ف. كومبز

ترجمة

الدكتور أحمد نصير كاظم الدكتور قباير عبد الحميد هابز

كلية التربية - جامعة الأزهر كلية التربية - جامعة الأزهر

الناشر

دار النهضة العربية
٣٤ عبد الخالق ثروت - القاهرة



أزمة التعليم

في عالمنا المعاصر

تأليف

ف. كوميز

ترجمة

الدكتور جابر عبد الحميد جابر

الدكتور أحمد نصير كاظم

كلية التربية - جامعة الأزهر

كلية التربية - جامعة الأزهر

الناشر

دار النهضة العربية

٣٤ عبد الحامو شون - القاهرة

General Organization of the Alexandria
Library (GOAL)
Bibliothèque d'Alexandrie

THE WORLD EDUCATIONAL CRISIS

A System Analysis

By

PHILIP H. COOMBS

Oxford University Press, 1968

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة الطبعة العربية

يسرنا أن نقدم هذا الكتاب الى المشتغلين بشئون التربية والتعليم والدارسين لعلوم التربية والباحثين في مشكلات التعليم وتطويره في مجتمعنا العربي . ولقد دفعنا الى نقل هذا الكتاب الى اللغة العربية اسباب من أهمها :

أولا : وجود انتفاضة قوية في وقتنا الحاضر تدرك عن وعى وإيمان راسخ أن الاهتمام بالتعليم وتطويره هو المدخل الرئيسي لدفع حركة مجتمعنا العربي نحو التقدم وتحقيق أهدافه العصرية .

ثانيا : أن هذا الكتاب فريد في نوعه فهو يتناول مشكلات التعليم في عالمنا المعاصر بطريقة علمية عصرية ليست مألوفة في الكتابات التربوية العربية ، ويقدم نموذجا لتطبيق منهج «تحليل النظم» على النظم التعليمية وبحث مشكلاتها وبناء الاستراتيجيات الفعالة لتطويرها . ومثل هذا المنهج جدير بأن يفيد منه العاملون والباحثون في الميدان التعليمي فكرا وتطبيقا .

ثالثا : أن محتوى الكتاب يمتاز بالشمول والعمق في نفس الوقت ، فهو يتناول بالبحث الدقيق والحقائق الصريحة قضايا متعددة لها أهميتها وآثارها القريبة والبعيدة في حياة النظم التعليمية ومدى كفايتها ، وهذا يجعل من الكتاب مرجعا تربويا علميا خصبا في دراسة النظم التعليمية وبحث العديد من مسائل التربية والتعليم .

رابعا : أن الكتاب يحتوى على رصيد هائل من الاحصائيات والبيانات والمراجع الحديثة عن نظم التعليم في كثير من دول العالم النامية والمتقدمة . وتوفر مثل هذه الاحصائيات والمراجع ولا شك للباحث في الميدان التعليمي خلفية مناسبة من الخبرة تمكنه من رؤية أوضح وأشمل للتحديات والمشكلات الملحة التي تواجهها هذه النظم في وقتنا الحاضر .

خامسا : ان مؤلف هذا الكتاب من اعلام الفكر المعاصر في الاقتصاد والتعليم ، وقد شغل منصب مدير المعهد الدولى للتخطيط التعليمى فى باريس لعدة سنوات مما اتاح له ان يعيش في مناخ تربوى عالمى وان يطلع بنفسه على أحدث الوثائق والتقارير المتصلة بأوضاع التعليم ومشكلاته في أنحاء مختلفة من العالم ، كما مكنه ذلك ايضا من الاتصال بقيادة التعليم والفكر التربوى في العالم من خلال المؤتمرات الدولية واللقاءات الشخصية وقد انعكس هذا كله في معالجته لموضوعات هذا الكتاب فجاءت معبرة عن واقع التعليم في عالمنا المعاصر وآماله نحو تحقيق مستقبل أفضل .

والحق ان هذا الكتاب بعد اصداره قد اثار اهتمام المربين وقادة التعليم في العالم نظرا لاهمية القضايا والموضوعات التعليمية التي يعالجها والاساليب والمبادئ التي يؤكد عليها في بحث مشكلات التعليم وتطويره . ولكل هذه الاعتبارات نأمل ان يكون في نقل هذا الكتاب الى اللغة العربية ما يسهم في تنمية فهم تربوى ووعى تخطيطى اكبر لكل مهتم ببحث امور التعليم ومشكلاته والتخطيط لتطويره في مجتمعنا العربى المعاصر .

ولا يسعنا وقد انتهينا من هذا العمل الا ان نقدم الشكر لجميع الزملاء الذين سجعوا وعاونوا على انجازه ، كما نقدم الشكر الى الاستاذ محمد انور قريصم وكيل وزارة التعليم العالى للشئون الثقافية الذى كان له الفضل الاول في اثارة اهتمامنا بموضوعات هذا الكتاب .

واخيرا نسأل الله ان يوفقنا الى خدمة العلم والتعليم في مجتمعنا العربى والله ولى التوفيق .

مصر الجديدة اكتوبر ١٩٧١

دكتور احمد خيرى محمد كاظم
دكتور جابر عبد الحميد جابر

مقدمة المؤلف

لهذا الكتاب هدفان ، الاول ان نجمع في مكان واحد انحقائق الجدرية المتصلة بأزمة عالمية في التعليم توشك ان تظهر ، ونبرز الاتجاهات الكامنة في هذه الحقائق ونقترح عناصر استراتيجيه معينة لمعالجتها واما الهدف الثاني فيرتبط بالاول ولو انه يتعداه وهو تقديم طريقة أو منهج دراسة يمكننا من النظر الى النظام التعليمي لا باعتباره أجزاء منفصلة كل منها يعمل بمعزل عن الآخر بل كنظام واحد له جوانب ومكونات متكاملة وذات تفاعل وتأثير متبادل فيما بينها ، وتسفر في تفاعلها عن مؤشرات يمكن ان تستدل منها على مدى كفاءة سير النظام أو عدم كفاءته .

وكلا الهدفين يتطلب نظرة عريضة واكثر شمولاً عما هو مألوف وماتعود عليه المشتغلون بدراسة امور التعليم . وهذان الهدفان يتطلبان أيضاً استخدام عبارات ومصطلحات تعليمية ومفاهيم مستقاة من ميادين أخرى غير التعليم كعلوم الاقتصاد والهندسة والاجتماع . وهذه المصطلحات والمفاهيم المستخدمة قد تكون في بداية الامر محيرة أو مربكة بل وقد تشير سخط بعض الزملاء العاملين في الميدان التعليمي ، ولكنني آمل الا يتسرعوا في اصدار احكامهم حتى ينتهوا من قراءة هذا الكتاب ودراسة محتواه . ذلك لان عالم التعليم كما نراه اليوم قد بلغ درجة من التعقيد واصبح في حانة من الخطورة تعجز معها مفردات أى فرع من فروع العلوم بما في ذلك التربية عن ان تصفها بأكملها . ومن ثم فاننا في حاجة الى كلمات وافكار مستمدة من علوم مختلفة ومن مجالات علمية متعددة يمكننا من النظر الشاملة للعملية التعليمية بحيث نراها ككل وبوضوح اكبر وبالتالي تحقق أهدافا أبعد وفائدة أكبر .

ان استخدامنا لكلمة « أزمة » كوصف للحالة التي وصل اليها التعليم في العالم قد تشير عدم الرضا من جانب البعض ، وحتى من جانب أولئك الذين يقبلون الاتجاه العام للتحليل الذي نعرضه في هذا الكتاب . والقصد كان هذا هو موقف قادة التعليم في أوربا الذين قرأوا الاصول الاولى لهذا الكتاب في نهاية عام ١٩٦٧ ، اذ اجمعوا على ان الدول الاخرى وخاصة الدول النامية هي التي تواجه أزمة في نظمها التعليمية الامر الذي لا ينطبق على دولهم وذلك لانها ببساطة تواجه مشكلات تعليمية لا تصل الى حد

الازمة . غير ان الاحداث العنيفة التى ظهرت بعد ذلك في الجامعات الكبيرة في كل من تشيكوسلوفاكيا وفرنسا والمانيا الفدرالية وايطاليا وبولندا واسبانيا والولايات المتحدة الامريكية ويوغوسلافيا قد وضعت الموضوع فجأة في مجال للرؤيا اكثر وضوحا . وبعد فحصنا لحقائق الموقف على وجه العموم فاننا نميل اكثر من اى وقت مضى الى تسمية الامور بمسمياتها الحقيقية ، ويبدو ان كلمة ازمة مناسبة تماما .

وينبغى ان نشير هنا الى تتابع الاحداث التى أدت في النهاية الى اصدار هذا الكتاب . لقد كانت بدايته ورقة عمل مقدمة الى مؤتمر دواي لبحث ازمة التعليم في العالم عقد بولاية فيرجينيا في اكتوبر ١٩٦٧ ، ولقد جاءت المبادرة لهذا المؤتمر من الرئيس جونسون وهو معلم ابتدائي سابق ، ولكن التخطيط الحقيقى لهذا المؤتمر وادارته اضطلعت به لجنة خاصة تحت رئاسة الدكتور جيمس بركنز مدير جامعة كورنل . وقد طلب بركنز بوصفه رئيسا لهذه اللجنة ، من معهد التخطيط التعليمى الدولى الذى انشأته اليونسكو عام ١٩٦٣ في باريس ان يعد ورقة عمل تحدد الاطار الفكرى للمؤتمر . وباعتبارى مديرا لهذا المعهد قمت شخصيا بالاستعانة بزملائي باعداد ورقة العمل المطلوبة .

ولقد ضم المشاركون في هذا المؤتمر ما يقرب من مائة وخمسين قائدا من قادة التربية والتعليم في الدول النامية والدول الصناعية من وزراء التربية والتعليم ومديرى واساتذة جامعات ، وباحثين واخصائيين فى تعليم الكبار وعلماء في العلوم الاجتماعية . ولقد شارك جميع هؤلاء فى أعمال المؤتمر دون قيود رسمية ، وتحدثوا فيه حديثا حرا من وجهى عقولهم وتفكيرهم . وفي هذا المقام وضعت ورقة العمل التى تقدمت بها موضع الدراسة والمناقشة الناقدة التى كان لنتائجها اكبر الفائدة في اعداد الكتاب على هذا النحو الذى نعرضه . كما افاد الكتاب ايضا من توجهات واقتراحات عدد كبير من النقاد الذين تفضلوا مشكورين بمراجعة الكتاب في صورته النهائية ، كما افاد ايضا من مجموعة اللقاءات والاجتماعات التى عقدت في انحاء كثيرة من العالم في اواخر عام ١٩٦٧ لمتابعة مؤتمر

فيرجينيا .

وقد نتجاوز الحقيقة اذا قلنا ان جميع المشاركين في هذا المؤتمر قد وافقوا على كل عنصر من عناصر ورقة العمل المقدمة والآراء الواردة في هذا الكتاب . غير انه انصافا للحق يبدو لى ان المنهج الذى اتبع في هذا الكتاب

وجانب اساسي من وجهات النظر والنتائج المتضمنة فيه قد قبلت على وجه العموم من جانب المشاركين في المؤتمر . وعلى اية حال ، فلقد سبق المشاركون في المؤتمر عن افكارهم الخاصة بعد دراستهم لورقة العمل المقدمة ، وذلك من خلال التقرير التلخيصي للمؤتمر الذي القاه الدكتور بركنز ، والذي اوردناه كفصل آخر في هذا الكتاب .

ولا يستطيع انسان ، وبالتأكيد لا يستطيع اى مؤلف ان يعيش بمعزل عن الآخرين معتمدا على ذاته فحسب ، وعلى هذا فاني اريد هنا ان اقر بفضل الكثير من الافراد والمنظمات التي اسهمت بطرق شتى في اعداد هذا الكتاب . وارد على وجه الخصوص ان انوه بفضل لا حدود له للمعهد الدولي للتخطيط التعليمي وللمؤسسة الام التي يتبعها واعنى بها منظمة اليونسكو ، ولزملائي في المعهد الذين مدوا يد المساعدة لى وهم كثيرون ، ولكنى اخص بالذكر منهم اربعة كان لهم دور كبير منذ البداية وهؤلاء هم سيدنى هيمان ، جاك هالاك ، جون تشسواص وتانجوك شو .

اما وقد قلت هذا فاني ارغب ان اقر بمسئوليتى الشخصية الكاملة عن جميع الآراء والتفسيرات والنتائج التي تضمنها هذا الكتاب . ذلك لان ما جاء فيه لا ينبغى على اية صورة من الصور ان يعتبر الموقف الرسمي لليونسكو او للمعهد الدولي للتخطيط التعليمي او لاية منظمة اخرى . وآمل ان يسهم هذا الكتاب في نمو حوار اكثر شمولا عن المشكلات الخطيرة والتحديات التي تواجهها النظم التعليمية في جميع انحاء العالم في وقتنا الحاضر ، كما آمل ان يحقق توجيهها افضل للشباب الذين يعدون انفسهم ليصبحوا حماة التعليم في المستقبل ، وان يساعد ايضا في تحرير طاقات اعظم لتحقيق مزيدا من تقدم التعليم الذي يعتبر بحق اعظم المشروعات الاجتماعية واهمها في وقتنا الحاضر . . ولا شك ان كل هذا يتسق مع الاهداف العريضة التي تسمى الى تحقيقها المنظمات الدولية للتعليم .

يونيو ١٩٦٨ .



1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

الفصل الأول

وجهة نظر

طبيعة الازمة :

بدأت النظم التعليمية في أوائل خمسينيات هذا القرن في جميع أنحاء العالم عملية توسع هائلة لم يسبق لها مثيل في تاريخ البشرية . ففي كثير من الدول ازداد عدد التلاميذ المقيدين بالمدارس في مختلف مراحل التعليم الى أكثر من الضعف ، كما ازدادت الاموال التي تصرف على التعليم بمعدلات أكبر من ذلك واسرع ، وبرز التعليم فيها كأكثر صناعات محلية ، وتبشر هذه العملية الحيوية المؤثرة بالامل في التقدم المستمر للتعليم .

والسؤال الذي نطرحه هنا هو : كيف تبدو هذه العملية في الوقت الحاضر ؟

تتضمن الاجابة الجزئية عن هذا السؤال حقيقة جافة مثل جفاف البارود والنفار . فرغم هذا التوسع الهائل في التعليم فان هناك نموا موازيا له في السكان ادى الى زيادة العدد الاجمالي للأفراد الراشدين الاميين في العالم . وتبين احصائيات اليونسكو ان عدد هؤلاء الاميين يزيد الان عن ١٦٠ مليون نسمة . بنسبة تبلغ حوالى ٦٠٪ من مجموع السكان العاملين (١) ويمكن ان نحصل على اجابة اشمل عن هذا السؤال اذا ما تأملنا سيئات التحذير المتكررة التي يطلقها في كثير من الدول القادة الذين ازعجتهم هذه المشكلة ، فهم يحذرون من انها قد امتدت وتغلقت في النظم التعليمية في جميع أنحاء العالم ، وانها قد امسكت فعلا بتلابيب عدد من الدول في قبضتها

Unesco, Unesco's Contribution to the Promotion of the (v)
Aims and Objectives of the United Nations Development
Decade : Report by the Director-General; General Conferen-
ce, Fourteenth Session, 25 October 30 November 1966, Paris,
September, 1966, 14 c/10.

وهذا الكتاب الذى بين يدى القارئ صيحة من صيحات هذا التحذير .

سحيح أن النظم التعليمية القومية في بلدان العالم المختلفة تبدو دائما مرتبطة بحياة لا تخلو من أزمات . فقد عرف كل منها في اوقات معينة نقصا في المخصصات المالية ، أو في المدرسين ، أو في المباني المدرسية أو في الوسائل والادوات التعليمية . وقد عانت هذه النظم بوجه عام من النقص في كل شيء الا شيئا واحدا وهو التلاميذ الذين يتفجر عددهم ويزداد عاما بعد آخر ، وصحيح ايضا أن هذه النظم قد بذلت الى حد ما جهودا للتغلب على مشكلاتها المزمنة . وعندما تعذر عليها ذلك تعلمت ان تعيش معها . ورغم ذلك فان أزمة التربية والتعليم في وقتنا الحاضر تختلف تماما عن تلك الازمات التى شاعت في الماضي ، فهى أزمة عالمية أكثر مراوغة في ادراكها واقل وضوحا من أزمة غذائية أو أزمة عسكرية ، ولكنها مع ذلك لا تقل وزنا عن مثل هذه الازمات من حيث خطورة نتائجها .

كما تختلف الأزمة التعليمية في شكلها وشدها من دولة الى أخرى، تبعا لاختلاف الظروف المحلية الخاصة بكل منها . غير ان اتجاهات القوى الداخلية المحركة لها تبدو متشابهة في جميع الدول ، سواء كانت هذه الدول قديمة في نشأتها ام حديثة ، وسواء انشأت لنفسها مؤسسات رسخت واستقرت ، أم انها ما زالت تناضل وتتحدى ما يوجد فيها من تناقضات عميقة في سبيل انشائها وترسيخها .

ان طبيعة هذه الأزمة تدل عليها وتوحى بها كلمات « التغير » ، و « التكيف » و « عدم التوافق » أو « عدم الملاءمة » . فمنذ عام ١٩٤٥ ، وعقب انتهاء الحرب العالمية الثانية ، اجتاحت جميع الدول تغييرات سريعة وغير عادية مهد لها عدد من الثورات العالمية المصاحبة في نواحي العلم والتكنولوجيا ، وفي السياسة والاقتصاد ، وفي التركيب السكاني والاجتماعي لهذه الدول ، كذلك تمت النظم التعليمية وتغيرت بسرعة اكبر من أى وقت مضى ، ولكن تكيف جميع هذه النظم كان بطيئا للغاية اذ قورن بالخطوات السريعة التى تتحرك بها الاحداث وتتغير من حولها . وكان عدم التوافق الناتج بين نظم التعليم وبيئاتها والذى اتخذ اشكالا متعددة هو جوهر أزمة التربية والتعليم في العالم .

الاسباب الرئيسية اللازمة وكيفية التغلب عليها :

ويعزى عدم التوافق هذا الى اسباب معينة متنوعة تأتى في مقدمتها

الاسباب الاربعة الآتية : (اولا) الزيادة الشديدة في التطلع الى التعليم والاقبال عليه الامر الذى ادى الى زيادة الحصار والضغط الحالى على المدارس والجامعات القائمة . (ثانيا) النقص الحاد في الموارد المالية الذى حال دون ان تستجيب نظم التعليم للاقبال المتزايد على طلب التعليم على نحو تام . (ثالثا) الجمود الملازم لنظم التعليم مما جعلها تستجيب ببطء شديد لكى تلائم بين ظروفها الداخلية وبين التغيرات والاحتياجات الجديدة خارجها في البيئة ، حتى وان كانت قلة الموارد المالية لا تشكل العقبة الرئيسية للملاءمة . (رابعا) الجمود الملازم للمجتمعات ذاتها مما حال بينها وبين الاستفادة من التعليم والقوى العاملة المتعلمة على افضل نحو لدعم التنمية القومية ودفع عجلتها ، ويتمثل هذا الجمود في الاهمية الكبيرة التى تعطى للاتجاهات والعادات التقليدية ، وانماط الحافظ والشهرة ، والاشكال التى تتخذها بنية المؤسسات الاجتماعية في المجتمع والتى تعرقل التنمية .

ولكى نتغلب على هذه الازمة فانه من الضروري ان يقوم كل من المجتمع والنظام التعليمى باجراء تعديلات جوهرية وان تتم الملاءمة بينهما . واذا لم تكن مثل هذه الامور على وشك الحدوث فان التباين المتزايد بين المجتمع والتعليم سوف يسبب ولا شك خلافا في هياكل كل النظم التعليمية ، وفي بعض الحالات في هياكل المجتمعات التى توجد فيها هذه النظم . وسوف يحدث ذلك حتما ، واذا استمرت الحاجات التعليمية للتنمية القومية في النمو والتغير ، واستمر ايضا الضغط على التعليم وتزايد الطلب فانه من غير الممكن مواجهة مثل هذا الموقف بالعمل على زيادة الموارد المالية التى توفرها للتعليم فحسب .

ولكى تقوم النظم التعليمية بدورها في مواجهة الازمة ، فانها سوف تحتاج الى مساعدة وعون من جانب كل قطاع من القطاعات الداخلية فى المجتمع . وقد تحتاج في بعض الحالات الى عون من مصادر خارج حدودها القومية ، وتحتاج بعض هذه النظم الى مزيد من المال ، الذى يصعب ان تحصل عليه من الدخل القومى والميزانية العامة لان نصيب الثرية والتعليم قد وصل فعلا الى درجة تحول دون اى زيادة اخرى . كما تحتاج الى المصادر العينية التى يستخدم فيها المال ، وعلى الاخص الى نصيب اكبر من افضل القوى العاملة في المجتمع واكفئها لا لتقوم بالعمل التعليمى القائم فحسب ، وانما لكى تعمل على رفع كفايته وزيادة جودته وانتاجيته .

وكذلك فهي تحتاج الى المباني المدرسية والاثاث المدرسي ومزيد من الوسائل والادوات التعليمية الاكثر جودة وفعالية . وفي اماكن كثيرة تحتاج بعض نظم التعليم الى توفير الغذاء للتلاميذ الجوعى في البيئات الفقيرة لكي يصبحوا في ظروف صحية افضل تسمح لهم بالتعليم ، وفوق كل هذا تحتاج النظم التعليمية الى مالا يمكن للمال وحده ان يوفره ، فهي تحتاج الى الافكار السديدة والى الشجاعة والعزم والتصميم ، والى ارادة جديدة للنقد الذاتى يدعمها ارادة لاقتحام الصعاب واحداث التغيير . وهذا يعنى بالتالى ان القائمين على الادارة التعليمية على وجه اخص ، يتحتم عليهم ان يدركوا طبيعة التحدى الاجتماعى لانظمتهم التعليمية وان يكونوا على استعداد لمواجهة التغلب عليه . وكما ان الرجل لا يستطيع ان يرتدى الملابس التى كان يرتديها وهو في سن الطفولة والتى كانت تلائمها فان اى نظام تعليمى لا يستطيع ان ينجح في مقاومة الحاجة الى تغيير ذاته عندما يغير كل شيء من حوله .

والتعليم بطبيعة الحال ليس دواء لجميع مشكلات العالم وامراضه . ولا يمكن ان نحمله وحده مسئولية احداثها . فالتعليم في احسن الحالات لا يتوافر لديه الا وقت محدود ووسائل غير كافية لتحقيق كل الامور الى النظام المعقود عليه من قبل الافراد والمجتمع ، ونحن نأمل ان يقوم العالم بأفضل ما يستطيع لخدمة الفرد والمجتمع والا يضيع الكثير من موارده القليلة - ومن اندر هذه الموارد ما يتوافر لكل فرد من وقت - في اعمال خاطئة او غير مجدية ، والسؤال الذى ينبغى ان نطرحه بحسب هذه الامور هو : هل تصلح فلسفة جامدة عمياء لتوجيه اى نظام تعليمى معين يوجهنا فعلا ، ام ان مثل هذا التوجيه يتطلب فلسفة مستنيرة تعتمد على المنطق والتأمل والابداع ؟

ان اى نظام تعليمى يمكن ان يفقد القدرة على روية ذاته بوضوح . فاذا تمسك نظام معين بالممارسات التقليدية لا شيء الا لانه قد جرى العرف عليها ، وربط نفسه بحبال التعاليم المتوارثة لدى بعض الناس في بحر الحيرة ، واضفى على الاساطير الشعبية قيمة العلم ومكانته . وهذا الجمود وعدم التغيير لكان في مثل هذا النظام تولد واستمر بالاعتماد على ذاته .

هذا ويمكن لبعض الافراد من ذوى القدرات والمواهب العظيمة ان يتخرجوا في مثل هذا النظام ، غير انهم ليسوا في الواقع من منتفعي

نواتجه . وانما استطاعوا ان يحافظوا على انفسهم فحسب بما لديهم من هذه الامكانيات . وفضلا عن ذلك فان الموارد المالية التي تصرف من اجل بقاء مثل هذا النظام وتخليده ليست الا موارد قد اسيء استعمالها واستثمارها من وجهة نظر المجتمع . ويرجع ذلك الى ان نسبة كبيرة من تلاميذ هذا النظام سوف تتخرج فيه وهي عاجزة عن خدمة نفسها او مجتمعها على وجه صحيح وفعال .

ومن ناحية اخرى ، فان اى مجتمع ، مهما كانت موارده محدودة ، يمكنه ان يحقق استثمارا حكيما في نظامه التعليمى متى توافرت له الشجاعة وعمل بوسيلة سقراط « اعرف نفسك » . ولسوف يستثمر المجتمع موارده بحكمه اذا ما التزم النظام التعليمى فيه بالوضوعية في تقييم ادائه والحكم على مدى صلاحيته وجودته ، واذا ما فحص على الدوام البرهان الحى الذى يقدمه خريجه ، وذلك لكى يحدد النتائج التى حققها بصورة مرضية ، او على نحو غير مرضى ، او التى لم يحققها على الاطلاق ، واذا ما استطاع ايضا في ضوء هذا البرهان ان يصحح نفسه . وعندئذ سوف يتمكن القائمون على ادارة مثل هذا النظام - الواعى بنواحى قوته وضعفه - من وضع ايديهم على الاخطاء ومعالجتها قبل ان تتجسم هذه الاخطاء فى عادات وممارسات جامدة تستطيع ان تقاوم بعد ذلك اشد الضربات التى توجه نـسـدها .

مقاومة التغيير : الاسباب والعلاج :

وكذلك فان مهنة التعليم ذاتها ، اذا نظرنا اليها نظرة اجمالية نجد انها لا تظهر استعدادا وقابلية كبيرة لاستخدام اسلوب النقد الذاتى . كما انها لا تخطو خطوات سريعة للاستفادة من الفرص المتاحة لاستخدام الوسائل المبتكرة الحديثة في التعليم . وتساعد هذه الوسائل على رفع كفاية عمل المعلمين داخل حجرات الدراسة بعد ان اصبحوا الآن مثقلين بكثير من الاعمال المشتتة الى درجة لا تتيح لهم الا وقتا قليلا للتفكير . وتعرض الان هذه الازمة في التعليم التى تنتشر في كل انحاء العالم للنقد الشديد . فبينما نشأت الازمة وسط تطور هائل للمعرفة ، نجد ان التعليم وهو المولد الرئيسى للمعرفة والناقل لها قد فشل عادة في استخدام اساليب البحث العلمى التى يخدم بها المجتمع على وجه العموم في معالجة مسائله الحيوية . كما فشل في ان يوفر لمهنة التدريس المعرفة وطرق التدريس الجديدة ، التى تحتاج الى نقلها واستخدامها في حجرات الدراسة لتصحيح عدم التلاؤم القائم

حاليا بين واقع الاداء التعليمى وبين المستوى الذى ننشده . وهكذا يضع التعليم نفسه في موقف مبهم فبينما يحض كل فرد على ان يغير طرائقه واساليبه نجده يقاوم في شدة وعناد التغيير والتجديد فيما يخصه من امور .

وتنساءل عن اسباب مثل هذه المقاومة للتغيير :

ليس مرجع ذلك الى ان المعلمين اكثر محافظة على القديم وتمسكا به عن سواهم من الناس ففى وقت من الاوقات قاوم المزارعون - حتى في اكثر الدول تقدما - اساليب التجديد والمبتكرات الحديثة في مجال الزراعة وتشير الطريقة التى تغيرت بها نظريتهم تجاه هذا التغيير والتجديد الى موقف مشابه له مغزاة بالنسبة للتعليم . فالزراعة تشبه التعليم من حيث انها « صناعة » ضخمة تشمل عددا كبيرا من المزارع الصغيرة المنتشرة في أماكن متعددة ، ولكل من هذه المزارع مدبرها والعاملون فيها ، ولكن ينقصها استخدام الطرق العلمية لدراسة شئونها وتحسينها ، واستخدام البحوث العلمية لتحسين اساليب العمل وزيادة فاعليته وانتاجيته . وبطبيعة الحال فانه لا يتوفر لهذه المزارع الصغيرة المنتشرة ، كما هو الحال بالنسبة للمدارس - الوسائل والامكانيات التى تمكن كلا منها على حدة من اجراء الدراسات والبحوث العلمية لتطوير اساليبها التقليدية في العمل ، وابتكار اساليب اخرى جديدة افضل واكثر فاعلية ، وعلى ذلك تبقى الاساليب التقليدية محافظة على نفسها كاشياء وممارسات لها قداساتها تنتقل من جيل الى آخر دون اى مساس بها .

ومنذ وقت قريب نظمت بعض الحكومات والجامعات برامج للبحوث والتنمية الزراعية على نطاق كبير واقتصادى لخدمة صغار المزارعين وزودتهم بخدمات معرفية وارشادية كافية استطاعت ان تنقل نتائج الابحاث الصحيحة الى حيز التطبيق وترشدتهم الى كيفية الاستفادة منها في مجال عملهم ، وبهذه الوسيلة استطاع المزارعون ان يتخلصوا من قبضة الطرق القديمة والاساليب التقليدية ، وان يأخذوا بالاساليب الفنية الحديثة .

واذا كان هذا التطور قد ظهر في المجال الزراعى في اكثر الدول تقدما - في وقتنا الحاضر باستثناء بعض الحالات - فاننا لم نجد الآن ما يماثله في مجال التعليم حتى في أغنى هذه الدول . فاستخدام التكنولوجيا في التعليم لم يحقق الا تقدما بسيطا يدعو للحيرة اذا قورن بما كان عليه التعليم فى

مرحلة «الصناعة اليدوية» handisraft Stage وقبل استخدامه الوسائل الحديثة وبينما يحدث ذلك في التعليم ، نجد مجالات أخرى متعددة من النشاط الانساني قد خطت خطوات واسعة وعظيمة في سبيل استخدام التكنولوجيا وزيادة الانتاجية ، كما هو الحال في مجالات الطب والصناعة والتعدين والمواصلات ووسائل الاتصال . ومع ذلك فقد لا يكون ذلك مثير دهشة كبيرة لان التعليم ولا شك هو من اكثر اوجه النشاط الانساني مسوبة وتعقيدا . ان تعليم افراد امة من الامم وجعل النظام التعليمي فيها يتطور بخطوات تواكب الزمن يبدو اصعب مرات كثيرة من ارسال انسان ليخطوا بقدميه فوق سطح القمر .

ولقد ذكرنا فيما سبق انه بالاضافة الى قلة الموارد المالية وجود النظم التعليمية ان المجتمع نفسه مسئول كذلك عن عدم التوافق الموجود الآن بين حاجات المجتمع ومتطلباته وبين واقع التعليم فيه . وهذه النقطة تحتاج الى مزيد من التوضيح فمثلا ، عندما يقرر مجتمع معين ان يغير نظامه التعليمي من نظام طبقي يقصر خدماته التعليمية على ابناء النخبة الممتازة Elite الى نظام ديمقراطي شعبي تشمل خدماته كافة ابناء الشعب على حد سواء . وعندما يقرر المجتمع ان يتخذ من التعليم اداة للتنمية القومية ، فسوف تواجهه ولا شك عدة مشكلات جديدة احداها انه بينما يسعى عدد كبير من الافراد الى طلب مزيد من التعليم ، فليس بالضروري انهم جميعا يريدون نوع التعليم الذي يوفره لهم نظام التعليم الجديد ، الذي يعتبر في ضوء الظروف الجديدة النوع الاكثر احتمالا لتحقيق افضل نفع لمستقبل التلاميذ وافضل نفع للتنمية القومية في نفس الوقت ، ومن الطبيعي ان يامل عدد كبير من التلاميذ في ان يساعدهم تعليمهم في الحصول على وظائف مرموقة في مجتمعهم النامي . ولكن اختيارهم لوظائف معينة يملية عليهم في الغالب نظام قديم لتقسيم الوظائف وضع في الماضي ، تتدرج فيه الوظائف والاعمال تبعا للنظرة الاجتماعية والاعتبار المرتبط بكل وظيفة ، وقد اصبح هذا التقسيم اليوم غير ملائم للتقسيم الجديد للقوى العاملة التي تحتاج اليها التنمية القومية ، وعندما يكون لبنية الحافز Incentive Structure وطلبات السوق من العمالة انعكاسا لها على نوع التقسيم القديم ، فسوف يؤدي ذلك الى وجود انفصال خطير بين احتياجات الدولة من القوى العاملة وبين الطلبات الفعلية فيها على هذه القوى العاملة وبشير ذلك عادة الى ان الدولة لا تحسن توزيع ما يتوفر لديها من القوى العاملة المتعلمة على نحو يحقق لها افضل تنمية ، وبينما يختار التلاميذ مجالات دراسية معينة ، نجد ان نظام التعليم يعدل رغبات هذه الاعداد

المختلفة . ذلك ان استراتيجية التشخيص عادة ما تركز على بعض الدلالات المختارة ذات الهمية ، والعلاقات بين بعضها والبعض الآخر داخل الجسم من ناحية وبين الانسان والبيئة الخارجية من ناحية اخرى ، وعلى سبيل المثال: يهتم الطبيب بوجه خاص بالدلالات والعلاقات بين اشياء هامة مثل دقات القلب ، ونسبة الدم ، الوزن ، الطول ، السن ، نوع الغذاء ، عادات النوم ، كمية السكر والبولينا في البول وفي الدم ، عدد كرات الدم الحمراء والبيضاء ويستطلع الطبيب في ضوء معرفة هذه الاشياء ان يشخص ويحدد الطريقة التي يعمل بها الجسم ككل ، ويصف الدواء الذي يساعده على القيام بوظائفه على صورة افضل .

وان الطريقة التي يتبعها الطبيب في تحليله لجسم الانسان تتبعها الادارة الحديثة للاعمال عندما تستخدم هذا الاسلوب في عملياتها وخططها في مختلف اعمالها ابتداء من محلات بيع السلع المتعددة الاقسام Department Stores الى اكبر المؤسسات . وسوف تختلف الدلالات من سياق عمل معين الى آخر ، ولكن استراتيجية العمل فيها جميعا تبقى واحدة الى حد كبير . ويصدق ذلك ايضا عندما نستخدم اسلوب تحليل النظم بالنسبة لنظام تعليمي معين .

ولا تتكافأ النظرة الى نظام تعليمي بهذه الكيفية مع نظرتنا بان التعليم رغم انه وسيلة لغايات كثيرة ، هو اولا وقبل كل شيء غاية في حد ذاته . وليست هذه المسألة محل بحث هنا ، لان ما نبحثه هي العملية المنظمة التي بواسطتها يوفر مجتمع معين التعليم لافراد ، وما اذا كان من الممكن جعل هذه العملية ونواتجها اكثر ملائمة وكفاية وفاعلية بالنسبة لمجتمع معين .

ولا نعني في استخدامنا عبارة « نظام تعليمي » المراحل التعليمية وانواع التعليم المدرسي او الشكلي فحسب (ابتدائي ، اعدادي ، ثانوي ، عالي ، جامعي ، تعليم عام ، تعليم متخصص) ، وانما نعني ايضا البرامج والعمليات التربوية والتعليمية المنظمة التي تقع خارج نطاق التربية المدرسية والتي تدخل في اطار ما نسميه التربية غير المدرسية او غير الشكلية وتشمل التربية غير المدرسية ، على سبيل المثال ، انواع البرامج التدريبية للعمال والفلاحين ، البرامج التدريبية والتأهيلية والتجديدية للعاملين في مختلف القطاعات المهنية ، وبرامج التعليم الاضافي التي تقدمها بعض الجامعات ، وبرامج معينة خاصة بالشباب . وتكون اوجه نشاط التربية المدرسية وغير المدرسية مجتمعة معا الجهود الكلية التربوية والتعليمية

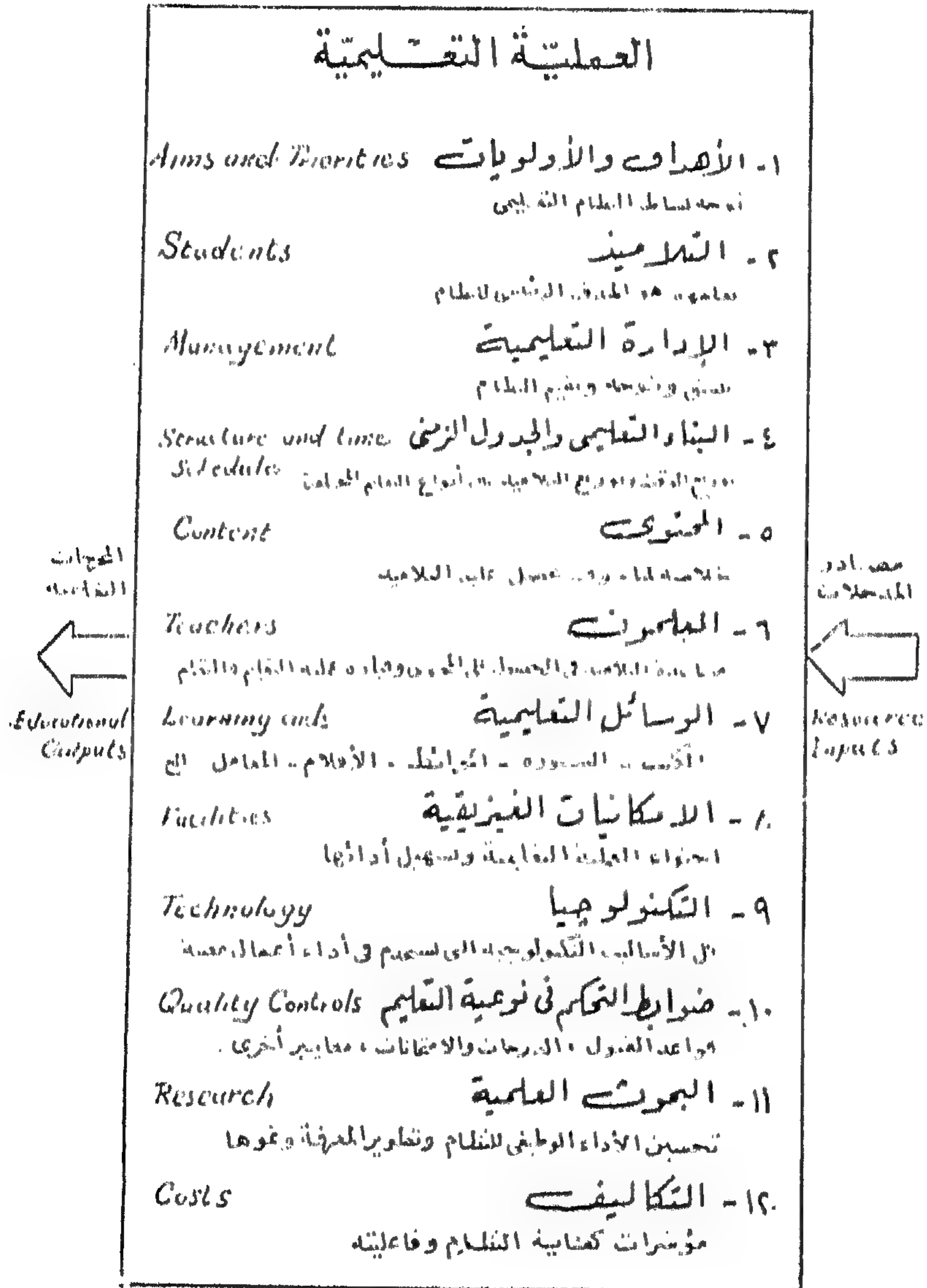
المنظمة في المجتمع وذلك بصرف النظر عن كيفية تمويل مثل هذا النشاط التربوي أو ادارته .

ومن البديهي أن نجد وراء هذه الحدود العريضة لما نعنيه بنظام تعليمي عددا كبيرا من الاشياء ذات الطبيعة التربوية والتعليمية اذا ما نظرنا اليها نظرة شاملة للتعليم وعميقة وهي تشمل أشياء كثيرا ما نسام بأن لها أهمية حيوية مثل أهمية الهواء الذي نتنفسه ، وهذه تشمل الكتب والصحف والمجلات والافلام والبرامج الاذاعية والتليفزيونية الهادفة، وهي تشمل فوق كل هذا انواع الخبرة والتعلم التي يحصل عليها الافراد في محيط كل أسرة او في كل بيت . ومع ذلك ، فسوف تكون نظرتنا في حدود هذا الكتاب وأغراضه مقصورة على تلك الأنشطة التي تنظم في المجتمع عن وعي وشعور بهما من أجل تحقيق أهداف تعليمية وتدريبية مقررمة ومعينة .

ومن الواضح أن أي نظام تعليمي يختلف الى درجة كبيرة عن نظام جسم الانسان أو عن نظام العمل في محل تجاري معين ، من حيث طبيعة أهدافه وما يقوم به من أعمال وكيفية قيامه بها . ومع ذلك فهو يشترك مع كل المشروعات الانتاجية الأخرى من حيث أنه يشتمل على مجموعة من المدخلات Inputs التي تدخل في عملية معينة صممت من أجل الحصول على مخرجات معينة outputs تحقق أهداف النظام المقررة وهذه الأشياء كلها وان تعددت تكون كلا موحدا يتصف بالعضوية والدينامية وفي ضوء ذلك ، فإنه ينبغي في حالة تقدير مدى سلامة نظام تعليمي معين بقصد تحسين ورفع كفاية الأداء فيه ، والتخطيط بدكاء لاتجاهاته المستقبلية ، أن نفحص العلاقة بين مكوناته الأساسية في إطار نظرة عضوية موحدة .

ومع ذلك ، فليست هذه هي الطريقة التي ننظر بها عادة الى امور التعليم في نظام تعليمي معين ، ومع أننا نسميه « نظاما » A system غير أننا لا نتناول بحث اموره ككل واحد . فمثلا ، قد يجتمع مجلس معين للتعليم لبحث قائمة طويلة ومزدحمة بالأعمال . وتعرض كل فقرة في جدول أعمال وتبحث على حدة واحدة بعد الأخرى حسب ترتيبها في الجدول دون ترابط بينها . وكثير ما نجد قائمة الأعمال اليومية للمدرسة معينة ، مثقل بأعمال كثيرة وهي عبارة عن « خليط » من المسائل ينبغي ان ينجزها ولكي ينتهي من ذلك يضطر ان يمر عليها واحسدة ناول

شكل "١" المدخلات الأساسية في نظام تعليمي معين.



الأخرى بأقصى ما يمكنه من سرعة ، وبحيث لا يكون هناك وقت كاف يفكر فيه عن علاقة هذه الأمور بعضها بالآخر ، أو غيرها من الأمور التي مرت عليه بالأمس ، أو بما تتضمنه قائمة الغد من أشياء .

مكونات أساسية في النظام التعليمي

وننتقل الآن الى شكل (١) لكي نشرحه في اختصار . يتضمن الشكل رسماً توضيحياً مبسطاً يبين بعض المكونات الداخلية الهامة في أى نظام تعليمي . ونوضح بالأمثلة التالية كيف ترتبط هذه المكونات وتؤثر بعضها في البعض الآخر .

لنفرض أن قراراً معيناً قد اتخذ لتعديل نظام الأهداف التعليمية أو أولوياتها الى صورة معينة . ولنفرض أن هذا القرار هو تنويع التعليم الثانوي بحيث يشتمل على نوعين من التعليم الفني ، أولهما يمكن التلميذ بعد اتمام المرحلة الثانوية من مواصلة تعليمه الفني في مرحلة التعليم العالي ، وثانيهما نوع من البرامج الفنية ذات الطابع المهني التي تنتهي بنهاية المرحلة الثانوية ، وقد يتطلب تنفيذ هذا القرار اجراء تعديلات جذرية بعيدة الاثر في التكوين الأكاديمي للنظام . وفي المناهج وطرق التدريس . وفي الامكانيات والأدوات ، وفي توزيع المعلمين ، وفي توجيه سير التلاميذ خلال البناء التعليمي وباختصار ، فإن جميع مكونات النظام التعليمي سوف تتأثر في الواقع بمثل هذا التغيير الى درجة كبيرة .

وبالمثل ، فإن أى تجديد له أهميته في المنهج كادخال الرياضيات الحديثة محل الرياضيات التقليدية دون تغيير في الأهداف والأولويات الرئيسية ، قد يستلزم اجراء تغييرات أساسية في طرق التدريس والتعلم . وهذه بدورها تتطلب تغييرات في خطة الدراسة وتوزيع الوقت ، والأدوات والامكانيات الفيزيائية ، وفي عدد ونوع المعلمين الذين نحتاج اليهم ، وهكذا فإن مثل هذا التفاعل المتسلسل يمكن أن يكون له تأثيرات هامة بالنسبة لكل من متطلبات المدخلات التعليمية من ناحية وكم وكيف المخرجات النهائية من ناحية أخرى .

الصلة المتبادلة بين المجتمع والنظام التعليمي

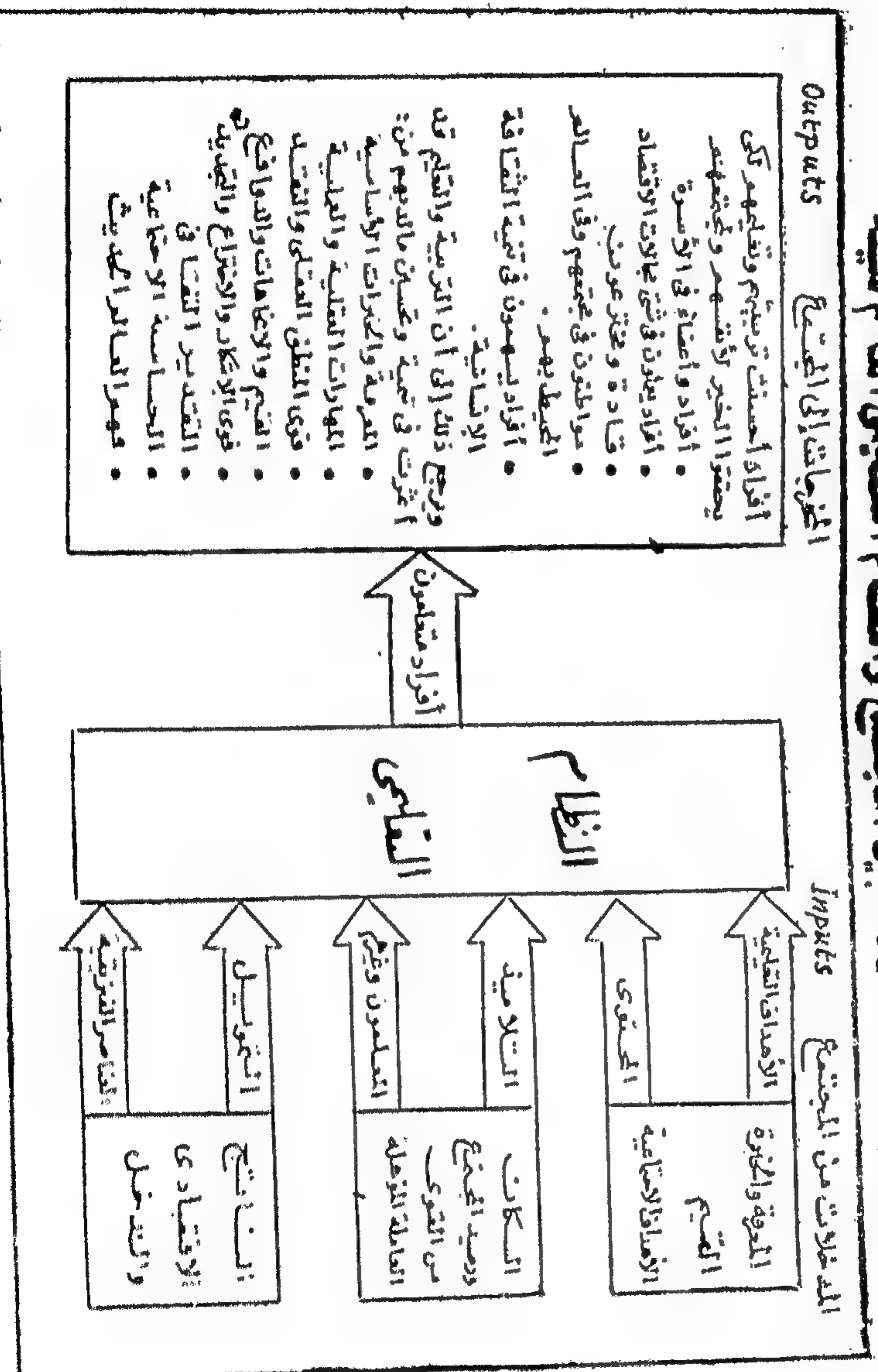
ومع ذلك ، فإن شكل (١) لا يوضح كل ما يجب ان ننظر اليه عندما

نستخدم أسلوب « تحليل النظم » . فالشكل يقتصر على توضيح المكونات الداخلية للنظام منفصلة عن البيئة الاجتماعية . . ولما كان المجتمع هو الذى يزود النظام التعليمى القائم فيه بالوسائل التى تكفل له العمل ، ولما كنا ايضا نتوقع من النظام التعليمى ان يقوم باسهامات لها اهميتها وحيويتها للمجتمع ، فان ذلك يستوجب اضافة شيء آخر الى صورة هذا التحليل ، وهو ان مدخلات التعليم ومخرجاته ينبغى ان تفحص في ضوء علاقاتها الخارجية بالمجتمع . لان ذلك يكشف لنا عن ضيق الموارد التى تحدد النظام وتقيدده ، ويظهر العوامل التى تحدد في النهاية مدى انتاجيته للمجتمع ومن ثم فان شكل (٢) يوضح المكونات المتعددة للمدخلات من المجتمع الى النظام التعليمى . ومخرجات النظام المتعددة التى تصبب ثانيا في المجتمع وينشأ عنها في النهاية عدة تأثيرات متنوعة .

ولكى نوضح كيف تؤثر هذه الاشياء بعضها في البعض الآخر . نفرض ان نظاما تعليميا معيننا طلب منه ان يعمل على تخريج عدد اكبر من العلماء والفنيين . اذا حدث هذا فانه سوف يحتاج الى عدد اكبر من المعلمين المتخصصين في المجالات العلمية والفنية لتحقيق هذه المهمة ، ولكن ما يعرضه السوق من هؤلاء قليل للغاية لان نظام التعليم لم يخرج منهم اسلا الا اعدادا قليلة بالنسبة لكثرة الطلب عليهم . ولكى يعمل نظام التعليم على زيادة انتاجه من هذا النوع من الافراد فانه ينبغى ان يسترد من مخرجاته المحدودة عددا كافيا للاشتغال بالتدريس ضمن مدخلاته من المعلمين . كما ينبغى ان تكون العروض التى يقدمها لهم قادرة على مواجهة التنافس على طلبهم في السوق من جهات اخرى . وقد يتطلب ذلك احداث تعديل له اهميته في بنية النظام وسياسته التى ينتهجها اراء مرتبات المعلمين .

وتشير الرسوم التوضيحية في شكل (١) ، (٢) اسئلة كثيرة سوف نعرض لها فيما بعد . وهى تشمل بعض الامور مثل . ما المقصود بالادارة ؟ Management وما طبيعة التكنولوجيا التعليمية ؟ وما معنى الكفاية ، وما المقصود بالكيف ؟ كما تشمل بعض الشكوك حول مدى الثقة في الاعتماد على المدخلات في النظام التعليمى باعتبارها مؤشرات او دلالات تشير الى جودة المخرجات التعليمية . كما تشمل ايضا الحاجة الى توضيح الفرق بين كل من الاساليب الداخلية والخارجية التى تستخدم في الحكم على مدى جودة وقوة انتاجية العمل التعليمى في نظام معين ، وكيف يمكن ان يودى اختلاف زوايا الرؤية الى تقديرات واحكام مختلفة ؟ كما تدور هذه.

شكل ٢٠٠ « العلاقة بين المجتمع والنظام التعليمي القائم عليه



الاسئلة ايضا حول الحاجة الى التوصل الى « مؤشرات » او « دلالات » رئيسية للأداء التعليمى بالنسبة لكل من المدخلات والمخرجات في النظام التعليمى .

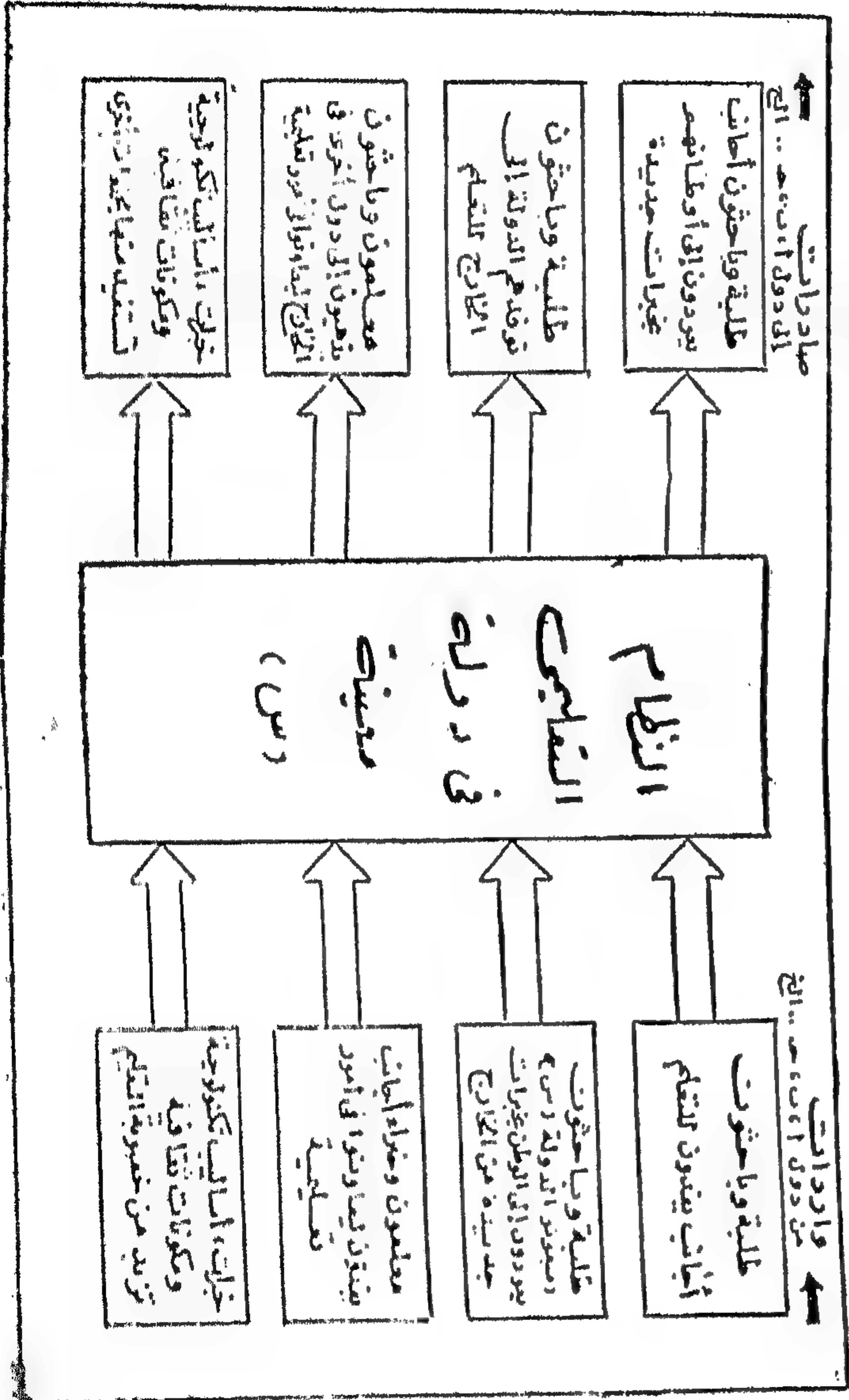
ورغم اننا سوف نناقش هذه الأمور كلها في فصول الكتاب التالية ، فانه قد يكون من المناسب هنا ان نبين بوضوح اكثر طبيعة العلاقة بين الرسمين التوضيحيين في شكل (١) ، (٢) . فالرسم الاول يوضح المدخلات في نظام تعليمى معين ، بينما يوضح الثانى ' صلاته الخارجية فى المجتمع . وهذه العلاقة يمكن ان نعبر عنها باختصار كالآتى :

اذا ادت الظروف الخارجية فى مجتمع معين الى تغيير فى المدخلات المتوفرة للنظام — كما فى حالة وجود نقص فى المعلمين ناتج عن وجود نقص عام فى القوى العاملة ووجود بناء للأجور غير مجز — فان ذلك يمكن ان يؤثر فى داخل النظام ويؤدى الى انخفاض فى كم وكيف مخرجاته . ومن ناحية اخرى ، فان الضغط او النقص فى الموارد المتاحة المدخلة يمكن ان يوجد تغيرا معقولا فى التكنولوجيا « التعليمية » وفى استخدام موارد معينة روعى فيها ان تتفادى انخفاض مخرجات التعليم كما وكيفا . وهكذا فان اسلوب تحليل النظم يوضح انه لا حاجة لوجود نمط جامد للموارد الداخلية لكى يتمسك به نظام تعليمى معين فى مواجهته للضغوط الواقعة عليه من بيئته الخارجية واذا ما استطاع النظام ان يستعين بمثل هذا النوع من التحليل ، فانه سوف يكون فى موقف يمكنه من ان يختار لنفسه الاسنجابة الصحيحة ، ومثل هذا الاختيار يمكن ان يكون له اثره الهام على كم وكيف مخرجاته ، وعلى كفايته الداخلية ، وقوة انتاجيته الخارجية .

الصلة المتبادلة بين النظم التعليمية فى العالم

ويضيف شكل (٣) بعدا عالميا الى التحليل : وهو يفترض ان النظام التعليمى فى دولة معينة (س) قد حلل فى ضوء ما يتضمنه كل من شكل (١) وشكل (٢) ولكنه يضيف الى التحليل مدخلات فى نظامها التعليمى تشمل مكونات معينة ذات صور مختلفة استوردت من عدد من الدول الاجنبية (معلمون اجانب — طلبة اجانب — ادوات واجهزة تعليمية مصنوعة فى الخارج — طرق جديدة فى التدريس ظهرت واستخدمت فى الخارج) . وبالمثل فهو يضيف ايضا الى التحليل مخرجات من النظام التعليمى للدولة (س)

شكل « ٣ » العلاقة بين النظام التعليمي في العراق



(مسلمون - تلاميذ - افكار جديدة في المناهج .. الخ) . تصدرها الى الخارج حيث تعمل كمدخلات في نظم تعليمية لدول أخرى ، مكملة بذلك دائرة لتجارة تعليمية عالمية .

ويكفى هذا القدر من الحديث الآن عن تحليل النظم وتوضيح لنا الرسوم التوضيحية السابقة الاطار التحليلي لمحتويات هذا الكتاب وتوازنها ، وسوف يتناول هذا الكتاب في حدود هذا الاطار وبتفصيل اكبر مختلف العناصر والعلاقات التي سبق ذكرها في ايجاز .

وبقى ان نضيف الى ما سبق بعض التحذيرات بشأن ما عرض من مادة في هذا الكتاب فنحن لا نتفاخر ولا نزهو عاليا بما يتضمنه من مادة ، بل ولا يمكننا ان نفعل ذلك لاننا على علم يقيني بمدى قلة الحقائق والادوات المتوفرة لدراسة ومقارنة النظم التعليمية . ونظرا لاسباب كثيرة ومتنوعة يعرفها جيدا خبراء الاحصاء التربوي والتعليمي فانه ينبغي ان ندقق جيدا في تناولنا للاحصائيات والبيانات الرسمية المتعلقة بأمور كأعداد التلاميذ المقيدين في المدارس ومعاهد التعليم المختلفة ، ومعدلات الرسوب والتسرب Dropouts وانماط الميزانية واتجاهات الصرف على التعليم ، وتكلفة التعليم بالنسبة للتلميذ الواحد وغيرها ، وعلى وجه الاخص في حالات الدول النامية . وهذا النقص في البيانات ليس خطأ شخص بعينه ، وانما هي عموما طبيعة الاوضاع الموجودة والحق انه قد خطر ببالنا اكثر من مرة ونحن نجرى هذه الدراسة عما يمكن ان يحدث للنظم المالية العالمية لو انها اضطرت ان توجه قراراتها على اساس من الحقائق الماثلة لتلك التي تعيش بها النظم التعليمية . فلا شك انها سوف تتعرض لآخطار وازمات سرعان ما تمتد لتشمل كل دول العالم . ويتكون اساس المادة العلمية التي استخدمت في هذا الكتاب من اجزاء صغيرة من بيانات حديثة متداولة . ومن خبرات بعض العاملين في مجال التربية والتعليم وملاحظاتهم الشخصية . وهناك مصادر أخرى حاولنا الاستفادة من امكانياتها في هذا المجال . غير اننا اعتمدنا الى درجة كبيرة على البيانات الوفيرة الصادرة عن منظمة اليونسكو وعلى نتائج البحوث الميدانية التي قام بها المعهد الدولي للتخطيط التعليمي .

هذا وان مجموعة التعميمات المكونة من مصادر كثيرة ومتنوعة يمكن ان يوجه اليها النقد من ناحيتين : اولهما انه بمرور الاعوام يتكشف لنا ما تخبئه الأيام الحاضرة ، وعلى ذلك فان التعميمات التي نسلم الآن

بصحتها قد يثبت خطؤها وبعدها عن الحقيقة فيما بعد . وثانيهما انه لا يمكن لاي تعميم ان يشمل جميع النواحي الشاذة لحالات فردية . ومع ذلك فعلينا ان نختار بين احد امرين اولهما : هل من الافضل ان نتحرك جانبا كل المحاولات التي تبذل من اجل استخدام اسلوب التحليل يستند الى الفكر والعقل في تخطيطنا للتعليم وان نجعل مستقبله بين يدي المصادفة فحسب ؟

وثانيهما : هل من الافضل ان نتحرك الى المستقبل ونحسن مزودون بخريطة ملؤها الفكر والعقل لتهدينا معالم الطريق الصحيح . اننا نختار ولا شك الامر الثاني .

وكذلك فان علينا ان نختار بين احد امرين آخرين اولهما : انه نظرا لان المادة التي يعرضها هذا الكتاب لا تنقل الى القارئ صورته مزهرة ومشرقة عن مستقبل التعليم في العالم ، فقد يساء فهمه على انه صرخة يأس ودعوة استسلام امام خطر على وشك ان يحدث . وقد نقبل هذا الفهم الخاطيء ونختار هذا الامر وذلك اذا ما قابلناه بالامر الثاني الذي يتطلب منا ان نفسد امانة الكلمة وصحتها ، لكي نؤكد القول بان امور التعليم تسير على خير ما يرام في جميع انحاء العالم وذلك على عكس ما تؤكد الحقيقة ويظهره الواقع .

ورغم ما يعرضه الكتاب من بيانات غير سارة عن حالة التعليم في العالم ، فاننا نضع انفسنا بين صفوف المتفائلين . ولنا في ذلك منساقين وراء انفعالاتنا وعواطفنا ، وانما نفعل ذلك على اساس من الايمان بدور العقل واهميته في مواجهة هذا الخطر . فنحن نعتقد اعتقادا راسخا ان أزمة التعليم في العالم يمكن التغلب عليها شريطة ان يتصدى المسؤولون عنه باخلاص وبأسلوب منظم لخطائهم وان يشخصوا مشكلاتهم . وان يخططوا لمستقبله في ضوء ما تكشف عنه عمليات التشخيص والتحليل والنقد الداني من أخطاء وعيوب .

وانهم اذا ما فعلوا ذلك ، وعلى الاخص اذا ما تكاتف الدول بعضها مع البعض الآخر في هذا المجال فسوف يؤدي مثل هذا الجهد الى توليد الطاقات القومية وقوة الارادة التي نحتاج اليها في معالجة هذه المشاكل والنتائج بشأن حالة التربية والتعليم في عالمنا المعاصر الذي سوف نعالج عنها الفصول التالية في هذا الكتاب .

الفصل الثاني

المدخلات في نظم التعليم

اولا : التلاميذ

الزيادة في الطلب الاجتماعي للتعليم :

نبدأ بالتلاميذ لانهم يكونون المدخلات الرئيسية في أى نظام تعليمي ، ولأن تنميتهم هى هدفه الرئيسي ، وتؤثر اتجاهاتهم في العملية التعليمية الى درجة كبيرة فضلا عن انهم في النهاية يكونون المخرجات الرئيسية للنظام التعليمي .

ونحن نتوقع عندما يذهب التلاميذ الى المدرسة ان يحصلوا على خبرات تعليمية تحدث في حياتهم تغيرات مرغوب فيها . وبطبيعة الحال فان التلاميذ تؤثر فيهم عوامل مربية اخرى كالاسرة والاصدقاء وغير ذلك من القوى المؤثرة في البيئة والتي تؤثر كل منها بطريقتها المميزة . ومع هذا فنحن نتوقع من المدرسة ان تزود تلاميذها بأشياء لا يستطيعون الحصول عليها في مكان اخر . ومن بين هذه الاشياء ان تزود تلاميذها بالوسائل التي تمكنهم من تحقيق حياة افضل ، ومن التمتع بالناحية الانسانية للتربية كفاية في حد ذاتها . وكل هذا يتضمنه ما يمكن ان نسميه بالبعد الاستهلاكي للتعليم . كذلك فاننا نتوقع من المدرسة ان تزود تلاميذها بالوسائل التي تجعل منهم مواطنين افضل وتمكنهم من الحصول على وظائف واعمال افضل ، وان يسهموا بدرجة اكبر في تحقيق الخير والرفاهية لمجتمعهم . وهذا يتضمنه ما يمكن ان نسميه بالبعد الاستثماري للتعليم .

ويعكس عدد التلاميذ اللذين يحاولون دخول المدارس ، او اللذين يحاولون البقاء فيها والاستمرار في التعليم حتى مراحلها العليا ، الطلب

الاجتماعى على التعليم في المجتمع . ويختلف هذا عن متطلبات المجتمع واحتياجاته من القوى العاملة في مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وهذان قد يؤثر أحدهما في الآخر . ومع ذلك فان لكل منهما سلوكه المستقل . أن الطلب الاجتماعى على التعليم لاسباب سوف نوضحها فى حديثنا ينمو بطريقة اسرع من نمو الطلب على القوى العاملة ويؤدي هذا في بعض الاحيان الى عطالة المتعلمين .

وسوف ننظر اولا فيما يلى الى التلاميذ باعتبارهم مدخلات في النظام التعليمي ، ونرجى النظر اليهم كمخرجات للنظام الى فصول تالية . ونبدأ بتوجيه الأسئلة التالية : ما هي القوى التى أدت حديثا الى نمو الطلب الاجتماعى على التعليم بهذه الصورة المتفجرة ؟ وهل تستطيع نظم التعليم ان تلبى وتحقق هذا الطلب المتزايد على التعليم ؟ واذا كانت الاجابة بالنفي فكيف تواجه هذه النظم الفجوة الناتجة بين العرض والطلب ؟ واذا ما نظرنا الى المستقبل ، فما الأشياء المعقولة التى يمكن أن نتوقع حدوثها بالنسبة لاتجاه الطلب الاجتماعى على التعليم ، وما اسباب ذلك ؟

هناك ثلاثة اسباب رئيسية تفسر الزيادة السريعة للطلب الاجتماعى على التعليم منذ اواخر الحرب العالمية الثانية . واول هذه الاسباب هو الطموح التعليمى المتزايد لكل من الآباء والابناء والسبب الثانى هو ما تؤكد حديثا السياسة العامة للدول في كل مكان تقريبا من ان التنمية التعليمية شرط اولى هام للتنمية الاجتماعية القومية الشاملة . ويوازى هذا حتمية تأكيد ديمقراطية التعليم وتحقيق تكافؤ الفرصة التعليمية بما يؤدي بطبيعة الحال الى زيادة نسب المقبولين من كل فئة من فئات السن في مختلف مراحل التعليم وزيادة الفرص امامهم لسنوات اكثر من التعليم . واما السبب الثالث فهو الانفجار السكانى الذى ادى الى مضاعفة اطلب الاجتماعى على التعليم .

الزيادة في معدلات القيد والقبول بالمدارس :

وقد ادى التفاعل بين هذه القوى الثلاث منذ عام ١٩٥٠ الى زيادة هائلة في عدد التلاميذ والطلاب المقيدين بالمدارس والمعاهد والكلية ، ويوضح هذه الظاهرة بيانيا شكل (١) فقد زاد عدد التلاميذ المقيدين بالتعليم الابتدائى في جميع انحاء العالم بنسبة اكبر من ٥٠٪ وزاد عدد الطلاب في التعليم الثانوى والتعليم العالى بنسبة تزيد عن ١٠٠٪ ولما كانت

الدول النامية قد بدأت نموها التعليمي من قاعدة أصغر نسبياً ، فإن النسب المئوية للزيادة فيها وعلى الأخص في مرحلة التعليم الابتدائي تزيد كثيراً عن النسب المقابلة لها في الدول المتقدمة . ومع ذلك فإن هذه الدول المتقدمة قد حققت زيادة أكبر نسبياً في التعليم الثانوي والعالي (١)

وتوضح لنا الأشكال البيانية لزيادة القيد شكل (٤) أن عدد التلاميذ والطلاب في العالم والذين يحصلون الآن على تعليم مدرسي في جميع مراحل التعليم وفي أنواعه المختلفة قد زاد إلى ضعف ما كان عليه منذ جيل مضى . وتوضح لنا هذه الإحصائيات والأشكال الجانب المضيء من الصورة ، بينما لا تحكى شيئاً عن جانبها المظلم . فهي لا تظهر الفاقصة الاجتماعية الهائل والمأساة الإنسانية التي تتمثل في المعدلات العالية للرسوب والتسرب في التعليم . كما أنها تخفى الأعداد الكبيرة من التلاميذ الذين يعيدون سنوات في الدراسة فيزيدون من تكلفة التعليم . وأهم من هذا أنها لا توضح شيئاً عن طبيعة التعليم الذي يحصل عليه التلاميذ ونوعيته ونفعه أو قيمته الوظيفية .

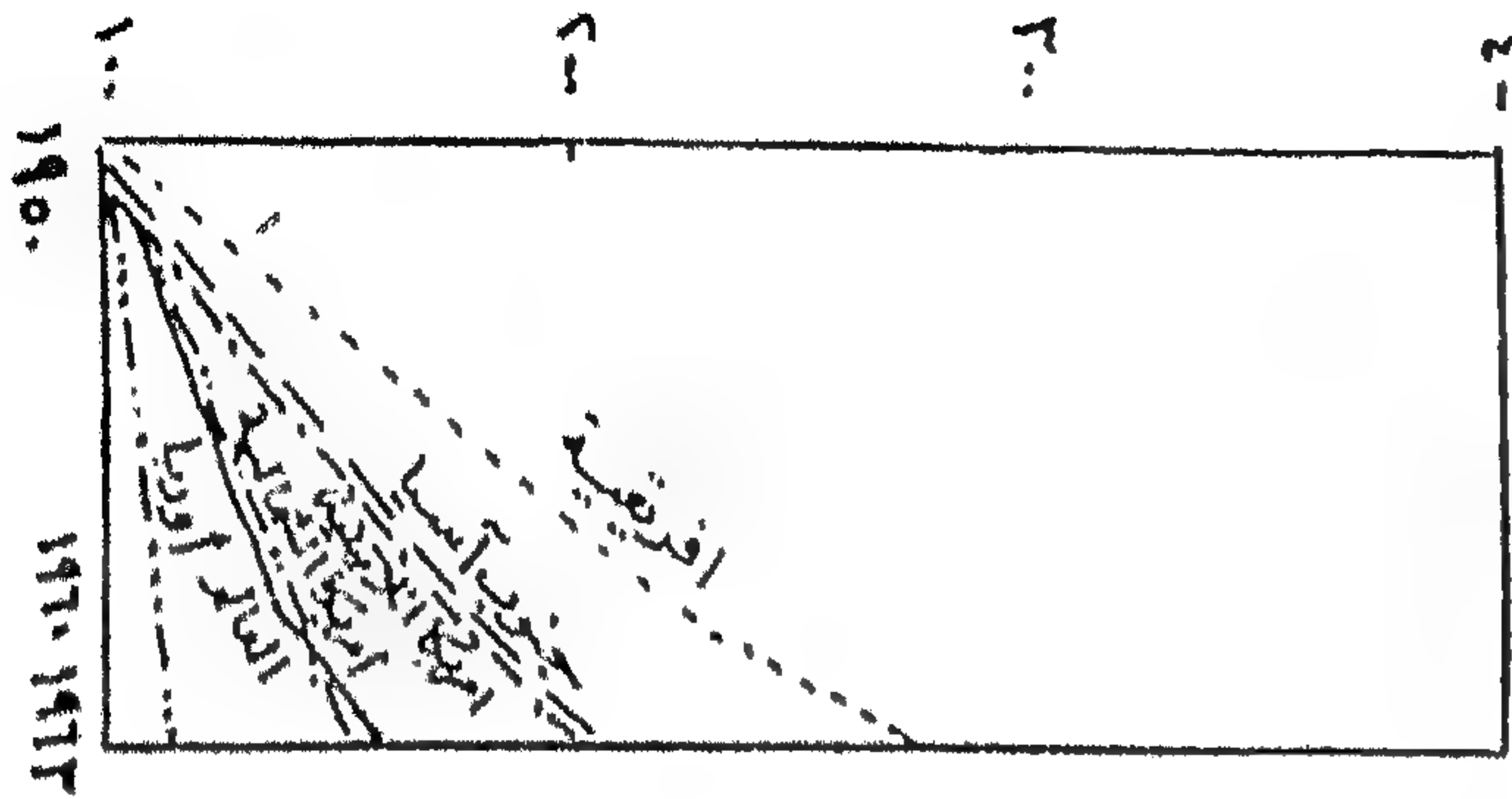
وسوف نتناول بحث كل هذه الأمور في تفصيل أكبر في أجزاء أخرى من الكتاب وما ينبغي أن نلاحظه هنا هو زيادة الطلب على التعليم متمثلاً في أمرين . الارتفاع المتزايد في القيد بالمدارس يعكس الأثر المركب لزيادة كلية في العدد المطلق لتلاميذ كل فئة من فئات السن ، وكذلك زيادة في النسبة المئوية لتلاميذ كل فئة من فئات السن المقبولين في كل مرحلة تعليمية .

والحق أننا إذا القينا نظرة إلى الماضي فسوف نرى أن معظم الدول تظهر زيادة بطيئة في معدلات القبول في كل مرحلة تعليمية ، غير أن هذه المعدلات قد ارتفعت بسرعة فائقة في السنوات الأخيرة ، وأحد الأسباب الرئيسية لذلك هو أن الطلب الاجتماعي على التعليم الذي يؤدي إلى زيادة احتياجات المجتمع وطلبه على التعليم . وخلال هذا التفاعل يخلق الطلب الاجتماعي دينامياته الذاتية . فالأعداد الكبيرة من التلاميذ التي بدأت تحصل فجأة على فرص في التعليم سوف تستمر في طلب المزيد منه . إذا أخذنا مثلاً لذلك حالة طفل من دولة أفريقية نامية ، أبواه أميان ولكن اتبعت للطفل فرصة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية وتعلم القراءة والكتابة والحساب . فأننا نجد هذا الطفل يريد بعد أن ينتهي من دراسته الابتدائية

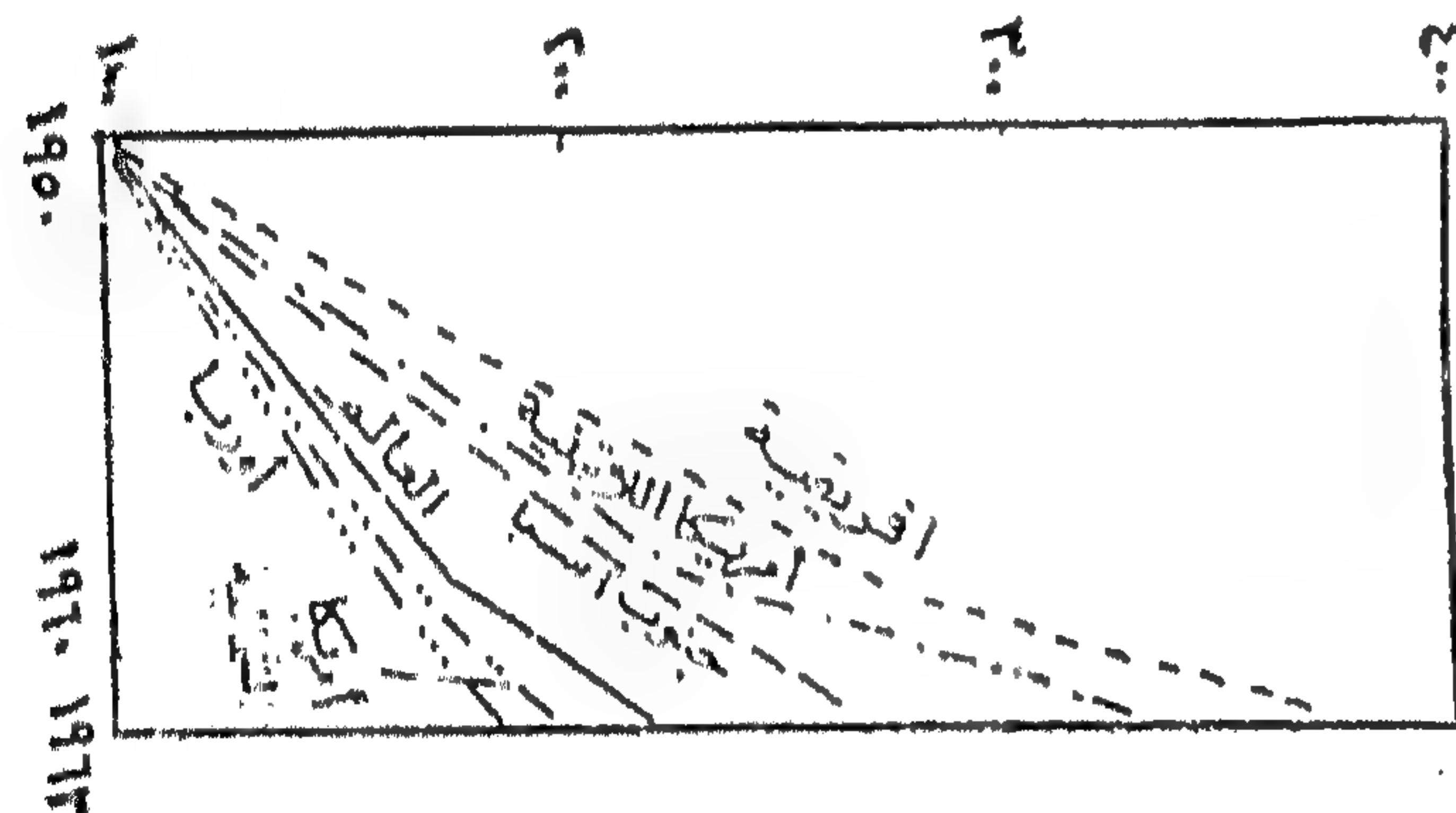
(١) انظر الملحق رقم (١) .

شكل « ٤ »
 الزيادة الكبيرة في التسييد وعلى الأخص في الدول السامية

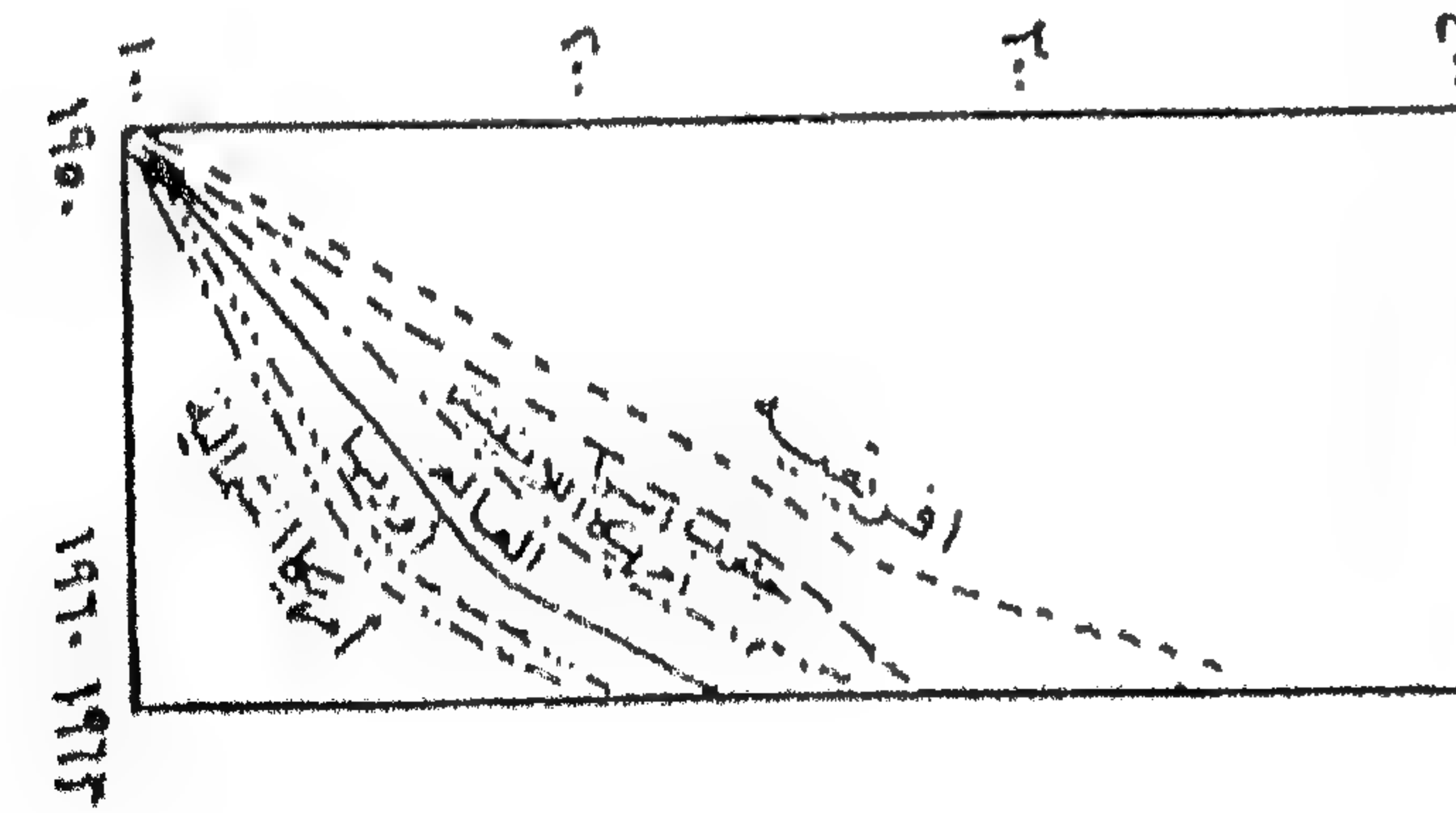
التعليم الابتدائي



التعليم الثانوي



التعليم العالي



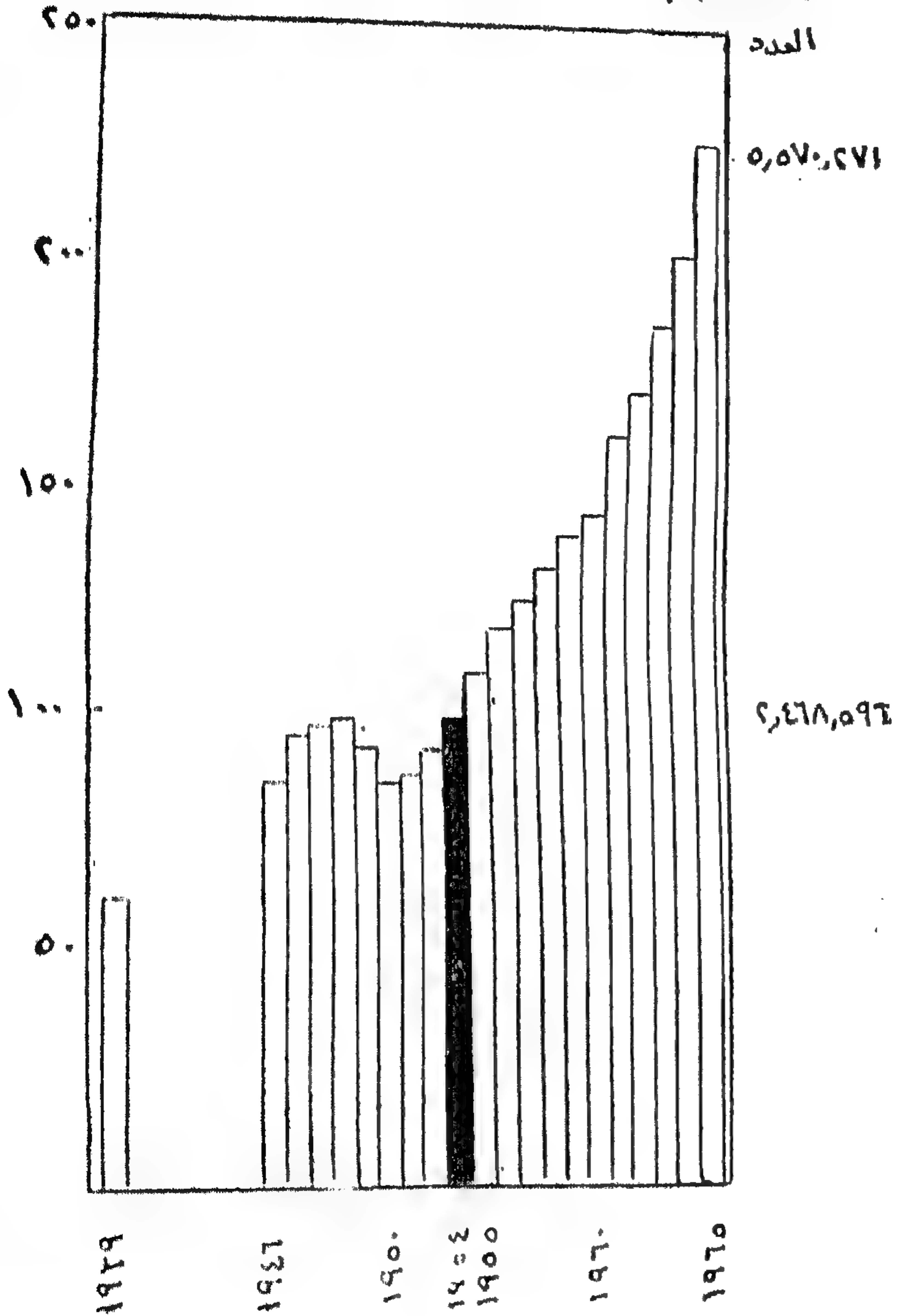
ان يلتحق بالمدرسة الثانوية وبعد ان ينتهى من دراسته في المرحلة الثانوية يريد اذا ما مكنته الظروف ان يلتحق بالجامعة ، وحتى اذا ما انتهى به طريق التعليم عند نهاية المرحلة الابتدائية ، فانه سوف يصر على ان يكون حفظ اولاده ونصيبهم من التعليم افضل منه . وهكذا يكون الطلب الاجتماعى على التعليم معقدا وقاسيا للغاية ولا يأخذ في الاعتبار ما يحتمل ان يحدث بالنسبة للاقتصاد والموارد المتوفرة للتعليم . وليست هذه الظاهرة خاصة بالدول النامية فحسب ، فقد ظهرت ايضا بوضوح في سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية في اوربا الغربية وأمريكا الشمالية بالنسبة للتعليم في المرحلة الثانوية ، وكذلك وعلى وجه أخص بالنسبة للتعليم العالى .

ويؤدى هذا بنا الى السؤال الآتى : ما هى مضامين فكرة ان التعليم ذاته يولد زيادة الطلب عليه في المستقبل ؟

يمكن ان نجد في تاريخ التعليم في كل من الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفيتى اشارة الى ما سوف تواجهه بلدان صناعية اخرى ، ففي الولايات المتحدة الامريكية ازداد عدد السكان مرتين ونصف المرة في الفترة من ١٩٠٠ الى وقتنا الحالى (١٩٦٨) . وهذه الزيادة وحدها كفيلا بان تساعد على وجوب زيادة هائلة في عدد التلاميذ والطلاب المقيدين بالتعليم حتى واو ظلت معدلات ونسب القبول ثابتة . ولكن الطلب الشعبى على التعليم ، ان لم يكن هناك اشياء اخرى ، سوف لا يترك هذه المعدلات ثابتة . فان نسبة التلاميذ الذين يحصلون على تعليم ثانوى قد قفزت من ١٢٪ في عام ١٩٠٠ الى ما يزيد على ٩٠٪ من الافراد في فئة السن المقابلة للتعليم الثانوى ، في عام ١٩٦٧ ، بينما ارتفعت النسبة خلال نفس المدة بالنسبة للتعليم العالى من ٤٪ الى ٤٤٪ من افراد فئة السن المقابلة للتعليم العالى ، ويوضح شكل (٥) اثر الزيادة في نسب القبول وكذلك اثر الزيادة الضخمة في المواليد في فترة ما بعد الحرب على القيد بالكليات والجامعات في الولايات المتحدة الامريكية . ان عدد التلاميذ والطلاب المقيدين في جميع معاهد التعليم فيها يزيد الآن على ٥٧ مليونا ، وهو عدد يزيد على ربع التعداد الكلى للسكان . وهذا يجعل منها مجتمعا « تعليميا » يكون فيه التعليم من اكبر الصناعات (١) .

(١) انظر الملحق رقم (٢) .

شكل « ٥ »
 أثر الزيادة الكبيرة في المواليد (في فترة بعد الحرب) وارتفاع نسب
 القبول بالتعليم على القيد بكليات وجامعات الولايات المتحدة الأمريكية



Source : U.S. Department of Health, Education and Welfare,
 Digest of Educational Statistics. Washington, D.C., Office of
 Education, 1965 and 1966.

وفي عام ١٩٦٧ اشاد الاتحاد السوفيتي وهو يحتفل بالذكرى الخمسين لتورده اكتوبر بانجازات الثورة في المجال التعليمي . وقد بدا التعليم في الاتحاد السوفيتي في عام ١٩١٤ بنظام تعليمي ينمو راسيا ولكنه كان ضعيفا . وفي عام ١٩٦٦ ارتفع عدد تلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية لكل ١٠٠٠ من السكان الى اكثر من ثلاثة اضعاف ما كان عليه في عام ١٩١٤ . بينما تضاعف عدد الطلبة في التعليم العالي بالنسبة لنفس العدد من السكان الى اكثر من ٢١ مرة ، وقد صاحب كل ذلك ارتفاع كبير في السكان (١) .

واما بالنسبة لدول اوربا الغربية ، فقد بدأت تتحرك ببطء في نفس هذا الاتجاه منذ الحرب العالمية الثانية ، ورغم ان الارقام الموضحة في جدول (١) امام كل دولة لا تصلح تماما للمقارنة الا انها من ناحية اخرى توضح زيادة وارتفاعا هاما في معدلات ونسب القبول في مراحل التعليم بالنسبة لفئات السن المقابلة لهذه المراحل .

ونظرا للعلاقة الحيوية بين التعليم والنمو الاقتصادي فيجدر بنا في هذا السدد ان نوضح نقطة ذات جانبين : فمن جانبها الاول نجد ان الدول الصناعية في اوربا قد حققت الكثير من نموها الاقتصادي الحالي بواسطة معدلات منخفضة للقبول في مراحل التعليم فوق المستوى الابتدائي ، واخذت وقتا طويلا للوصول الى ما هي عليه الآن اقتصاديا ، ومن الجانب الآخر فان هناك من الاسباب ما يجعلنا نعتقد ان معدلات القبول العالية في الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفيتي واليابان في مراحل مبكرة نسبيا من نموهم قد اعطت اسهامات وفوائد جوهرية في مجال تكوين مستوياتهم الحاضرة المرتفعة في التقدم الاقتصادي والتكنولوجي (٢) وفي

K. Nozhko, et al., Educational Planning in the USSR, including a report by an IIEP mission to the USSR, headed by R. Poignant (Paris, Unesco/IIEP, 1968).

انظر أيضاً الملحق رقم (٣)

See, for example, E.F. Denison, «Measuring the Contribution of Education (and the Residual) to Economic Growth» in The Residual Factor and Economic Growth (Paris : OECD, 1964) ; T. H. Schultz, Education and Economic Growth (Chi-

جدول (١)

نمو معدلات القبول بالمدارس في أوروبا الغربية

السنة الأخيرة ١٩٦٣	١٩٥٠	مرحلة التعليم
		التعليم الثانوي
٤٧	٣٥	اليونان
٥٠	٣٤	إيرلند
٦٣	٢٩	إيطاليا
١١١	٦٢	هولند
٣٩	١١	البرتغال
٣١	١٧	أسبانيا
٣٦.٧ (عام ١٩٦٥)	٢٢	النمسا (١٩-١٥ سنة)
٤٤ (عام ١٩٦٥)	٢٥	السويد (١٨-١٦ سنة)
		التعليم العالي
٥.٦ (عام ١٩٦٥)	١.٩	النمسا (٢٤-٢٠ سنة)
١.٧ (عام ١٩٦٥)	٠.٨	(٢٦-٢٥ سنة)
١٣.٨ (عام ١٩٦٤)	٥.١	فرنسا (السنة الأولى فقط من التعليم)
٥.٨ (عام ١٩٥٧)	٤.٢	ألمانيا الغربية (" " " ")
٢١ (عام ١٩٦٥)	١٠	السويد (٢٤-١٩ سنة)

* تشمل تلاميذ أصغر أو أكبر من فئة السن للأفراد التي حددتها المسجلة على أن تكون

Source : Unesco, Statistical Yearbook, 1965 (Paris, 1966). R. Poyman, L'Enseignement dans les pays du Marché Commun (Paris: Institut pédagogique national, 1965), OECD, Educational Planning and Economic Growth in Austria, 1965-1975 (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1968); OECD, Educational Policy and Planning, Sweden (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1967).

مناقشة قريبة العهد حول اسباب الفجوة التكنولوجية والفجوة الادارية بين اوربا الغربية والولايات المتحدة نددت المناقشة بالتأخر والقصور فى التعليم الاوربي كأحد الاسباب الاساسية لوجود هذه الفجوة بينهما (١) .

واما بالنسبة للدول النامية فى آسيا وافريقية وامريكا اللاتينية فقد بدأت هذه الدول منذ وقت قريب تتبع بشدة الطرق التعليمية التى تسلكها الدول المتقدمة ومدفوعة فى ذلك بدوافع النمو الاقتصادى والعدالة الاجتماعية . واصبحت زيادة معدلات القبول فى مقدمة اولوياتها التعليمية . ويوضح جدول (٢) نتائج جهودهم التعليمية منذ عام ١٩٥٠ ، وينبغى ان ننظر الى هذه الارقام الموضحة فى الجدول ، على انها دلالات او علامات لهذه الجهود فحسب . وذلك لان الارقام الرسمية للقبول فى الدول النامية يبدو انها مبالغ فيها .

ويمكن ان نقرر الآن فى وضوح مضمون ما سبق : تعتبر العلاقة المتعارضة بين الطلب الاجتماعى على التعليم وقدرة النظام التعليمى على تحقيقه مؤشرا رئيسيا فى تشخيص أى نظام تعليمى . ولا يحتاج القادة السياسيون من جانبهم الى بيانات واحصائيات لقياس الفجوة المتزايدة الاتساع فى هذه العلاقة ، فهم يدركونها بديها من خلال صيحات الاحتجاج المتصاعدة التى يواجهونها كل يوم .

الفجوة بين الطلب على التعليم وقدرة النظم التعليمية :

واذا ما استخدمنا هذا المؤشر السابق فى فحص صورة التعليم فى العالم فسوف تبدو لنا الصورة كما يلى : على الرغم من الزيادة الهائلة والارتفاع الملحوظ فى عدد المقيدى بالمدارس منذ عام ١٩٥٠ ، فان هذا

eago : University of Chicago Press, 1961) ; Th. W. Schultz, The Economic Value of Education (New York and London : Columbia University Press, 1964) ; S. Strumilin, «The Economics of Education in the USSR» in International Social Science Journal, Paris, Unesco, Xiv No. 4 (1962).

See, for example, J.-J. Servan-Schreiber, Le Défi américain (Paris : Denoël, 1967) ; and OECD, The Overall Level and Structure of Research and Development Efforts in OECD Member Countries (Paris : OECD, 1967).

جدول (٢)

ارتفاع نسبة القيد بالتعليم في عينة من الدول النامية

التعليم الثانوي (% من ١٩٥٥-١٩٦٥ سنة)				التعليم الابتدائي (% من ٥ - ١٤ سنة)				الدولة
١٩٦٣	١٩٦٠	١٩٥٥	١٩٥٠	١٩٦٣	١٩٦٠	١٩٥٥	١٩٥٠	
								أفريقية
٨	٥	٢	٠,٧	٧٩	٥٧	٣٧	٢٥	الكرون
٠,٨	٠,٥	٠,٢	٠,١	٧	٤	٢	٠,١	النيجر
٦	٥	٢	١	٣١	٣٥	٢٧	١٦	نيجيريا
٢٠	١٥	١١	٩	٥٧	٤٤	٢٦	١٨	تونس
								آسيا
٣	١	٠,٧	٠,٥	٩	٥	٤	٣	* أفغانستان
١٠	٩	٧	٣	٤٥	٤٢	٣٩	٢٩	** أندونيسيا
٢٨	٣٢	٣٦	٢٠	٦٩	٦٠	٥٤	٥٣	كوريا
٢٢	١٦	١٥	١٥	٢٥	٢٥	١٩	١٦	الباكستان
								أمريكا اللاتينية
٣٧	٣٢	٣٨	٢١	٦٨	٦٩	٧١	٦٦	الأرجنتين
١٩	١٥	١٢	٩	٤٩	٣٨	٣٤	٢٤	بوليفيا
٣٥	١٨	١٢	١٠	٥٠	٤٥	٣٣	٢٨	البرازيل
٣٤	٢٧	١١	٦	٧٢	٧٠	٤٤	٤٠	فنزويلا

Source : Unesco, Statistical Yearbook, 1965 (Paris, 1966), pp. 117-137.

* التعليم العام فقط

** لا تشمل إيران الغربية

الارتفاع لا يتمشي مع زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الذي يتزايد بخطوات أسرع . وتبدو الفجوة بين الرغبة في الحصول على التعليم وبين القبول في المدارس كبيرة للغاية في الدول النامية إذ تصل فيها معدلات الالتحاق بالمدارس الابتدائية لمن هم في سن التعليم الابتدائي الى اقل من ٥٠٪ في اكثر الاحيان ، وتتسع الفجوة اكثر من ذلك في التعليم الثانوي والعالي . ويرجع ذلك جزئيا الى الاولوية التي سبق ان اعطتها هذه الدول للتعليم الابتدائي . وهذه الاولوية ادت فعلا الى حركة دينامية فعالة واصبح التعليم محركا لزيادة الطلب عليه .

وهكذا تواجه الدول النامية مشكلة خطيرة تقع في صميم ازمنها التعليمية . ومن الحقائق المشجعة ان شعوب هذه الدول تطلب التعليم في حماس غير ان من الحقائق المزعجة التي تقابلها عدم تحقيق الطلب الشعبي على التعليم وما قد يترتب عليه من نتائج اجتماعية وسياسية خطيرة . كيف يمكن اذن لهذه الدول ان تصل الفجوة الكبيرة والمتزايدة في الاتساع بين طموح شعوبها المتفتحة لمزيد من التعليم وبين الامكانيات المحدودة لنظامها التعليمية لكي تحقق هذا الطموح ؟ .

ويواجه عدد كبير من الدول المتقدمة نفس المشكلة بدرجة اقل شدة ولكنها ملحوظة ، وقد عبر عن هذه المشكلة بوضوح وزير التربية والتعليم الفرنسي « كريستيان فوشيه » في اجتماع له مع قادة من اساتذة العلوم في مدينة « كان » عام ١٩٦٦ ، وانتقد بشدة احوال التعليم الفرنسي فقال :

« لم يسبق لاي وزير فرنسي للتربية والتعليم ، ولم يسبق لاي جامعة فرنسية ان واجهت مشكلات عديدة مثل ما اواجهه وتواجهونه . ان الارتفاع الكبير في عدد السكان لم يحدث حتى عام ١٩٤٠ ، وحتى هذا الوقت لم يكن هناك طلب اجتماعي حقيقي على التعليم ، ولم توجد ثورة علمية وعلى العكس من ذلك حدث تفجر في كل القطاعات خلال العشرين عاما الماضية (١) .

وقد واجهت دول صناعية اخرى حقيقة هذه المشكلة المعضلة بطرق

Bulletin quotidien du Colloque de Caen (November 1966). (١)

انظر الملحق رقم (٤) .

مختلفة فمثلا ، اضطرت الجامعات البريطانية في سنوات قريبة العهد ان ترفض قبول اكثر من ربع المتقدمين للالتحاق فيها ممن يتوفر فيهم شروط الالتحاق وذلك لعدم وجود اماكن كافية لهم ، وكذلك رفضت المدارس الثانوية والفنية التجارية في النمسا قبول عدد من المتقدمين الذين تتوفر فيهم شروط القبول تتراوح نسبته من ٢٧٪ الى ٢٢٪ وذلك في الفترة من ١٩٥٥ الى ١٩٦٥ (٢) وفي المانيا الغربية تقدم للالتحاق بكليات الطب في الفصل الدراسي الشتوى لعام ١٩٦٧/٦٦ ، ٦٥٠٠ طالب ممن يستوفون شروط القبول ، وكانت الاماكن المتوفرة فيها ٢٨٠٠ فقط وفي استراليا رفضت جامعات ولاية فيكتوريا عام ١٩٦٦ قبول حوالى ربع المتقدمين اليها (١) والامثلة على ذلك كثيرة في بلدان اخرى متقدمة .

والسؤال الذى نطرحه هنا هو : هل هناك ما يشير الى ان هذا المد الهائل في الشوق التعليمى سوف يهبط في السنوات القادمة ؟ تاتى الاجابة عن هذا السؤال بالنفى ، بل وعلى العكس من ذلك تدل المؤشرات على ان القوى التى حركت زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم في السنوات الاخيرة ان تستمر فحسب ، بل وسوف تتزايد سرعتها . واكثر من ذلك . فان المؤشرات تبين ان شدة الضغوط على التعليم التى تفديها وتحسرها قوى الطموح الانسانى سوف تواجه في الدول النامية قفزة هائلة . هذه نظرا لمعدل الزيادة غير العادى في تعداد افرادها في سن التعليم .

معدلات النمو غير المتوازنة تعوق التنمية القومية :

وتستلزم هذه النقطة الأخيرة ان نفحصها في موضوعية ودون انعماء . فالكثير من الدول النامية تظهر حساسية واضحة ومفهومة لكل من يربط بين تفسير لنموها السكانى غير الطبيعي . وهم لا يرحبون بهذا النمو بل ويعتبرونه تدخلا خارجيا متعجرفا في اكثر النواحي الاقتصادية والاجتماعية .

(١) Committee on Higher Education, Higher Education : The Demand for Places in Higher Education, Appendix One to the Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins, 1961-63 (London : HM Co, 1964), Pt. IV, p. 120; Commonwealth of Australia, Third Report of the Australian Universities Commission, Australian Universities 1934-69 Canberra : Commonwealth Government Printer, 1966).

المالية . ولذلك فانه من المهم أن نحدد بدقة الحقيقة في هذه المسألة ،
فما هي المسألة هي ما اذا كانت هذه الدول تستطيع في النهاية ان تحقق
زيادة كبيرة في السكان . والتعليم الافضل ، والتغذية الافضل لسكانها
عما يتوفر لديها الان . ان الكثير من هذه الدول لديها الموارد الطبيعية
الاساسية التي تكفل العيش لأعداد أكبر من السكان اذا ما اعطيت الوقت
الخافي لتنمية هذه الموارد . ان المسألة اذن تتضمن عامل الوقت والمعدلات
النسبية للنمو . وهي جزء من مشكلة أكبر وهي النمو غير المتوازن
الذي يؤثر في عملية التنمية القومية الشاملة ، كما توضحها الفروض الآتية :

اذا زاد السكان بسرعة أكبر من زيادة انتاج الطعام فسوف ينقص
عاما بعد عام متوسط ما يتوفر لكل فرد من طعام .

اذا نما النظام التعليمي بسرعة أكبر من نمو الانتاج القومي السكاني
واستمر ذلك بعض الوقت ، فسوف يضطر النظام عاجلا او آجلا الى ان
يبطيء من نموه حتى يلحق به الاقتصاد .

اذا اعطى النظام التعليمي اعدادا من المتخرجين فيه بسرعة أكبر
من قدرة الاقتصاد على توفير وظائف واعمال لهم ، فسوف تزداد البطالة
بين المتعلمين .

اذا زاد عدد الأذفال بسرعة أكبر من قدرة النظام التعليمي على
استيعابهم وتوفير تعليم جيد لهم فسوف يؤدي ذلك الى احد امرين ،
اولهما انخفاض معدلات القبول بمراحل التعليم عن الحد المرغوب فيه .
وبانيهما ازدحام المدارس والفصول بالتلاميذ وضعف وانخفاض في مستوى
التعليم .

واذا ما وصلت الى هذه المعدلات الحرجة النمو الاقتصادي والزراعي
والسكاني والتعليم الى درجة خطيرة من فقدان التوازن . فان التنمية
القومية بأكملها سوف تكون في مازق وانساراب ليس فقط من الناحية
الاقتصادية بل ومن الناحيتين الاجتماعية والسياسية كذلك .

وسوف نعود مرة اخرى الى هذه النقطة عندما نبحث موضوع
المعدلات المالية في النظام التعليمي . وموضوع ملائمة مخرجات النظام
للمتطلبات الاقتصادية اما هنا فسوف نستمر في بحث الفرض الرئيسي
في موضوع النمو السكاني بالنسبة للحاضر والمستقبل . فالنسبة المعاصرة

فان زيادة افراد السكان ممن هم في سن المدرسة في كثير من الدول النامية قد فاقت بوضوح كل ما يمكن ان تستوعبه نظمها التعليمية بينما تسير في اداء عملها التعليمي على صورة مقبولة . واما بالنسبة للمستقبل ، فهناك بعض الحقائق الهامة التي تكمن في البيانات الاحصائية الاجمالية للنمو السكاني وى تشير الى حالة عدم توازن خطيرة للغاية بين الطلبات المتوقعة من نظم التعليم وقدره في هذه النظم على مواجعتها .

وتوضح بعض هذه الحقائق انه في كثير من الدول النامية يزداد نمو السكان في الفئات العمرية لصغار السن والشباب على نحو اسرع من نمو السكان ككل . ويرجع ذلك الى تحسين الاجراءات والتدابير الصحية التي ادت الى انخفاض اكبر في معدلات الوفيات بين الاطفال اذا ما قورنت بمعدلاتها بين الكبار . وفي امريكا الوسطى على سبيل المثال ، تقدر معدلات الزيادة في السكان ككل في السنوات الحديثة بمقدار ٣٢٥٪ بينما زاد افراد السكان ممن هم في سن التعليم بالمدرسة بمعدل ٣٧٥٪ ويوضح شكل (٦) (١) صورة بيانية للنمو السريع للأفراد في سن التعليم في الدول النامية كما يوضح الجدول الملحق بالشكل زيادة معدلات نمو الافراد في فئة السن (٥ - ١٤) سنة على معدلات نمو السكان ككل . وحينما يحدث عدم التناسب هذا فان الارقام الدالة على نمو السكان ككل سوف تقلل الى درجة خطيرة حقيقة نمو الافراد في سن المدرسة الذين سوف يطرقون ابواب التعليم في مختلف مراحلهم .

وتدلنا مجموعة اخرى من الحقائق على ان هذا النمو السريع الذي طرا على فئة السكان في سن التعليم في الدول النامية سوف تتزايد سرعته في المستقبل بمعدلات اكبر . ورغم الانخفاض الهائل في معدلات وفيات الاطفال في وقتنا الحاضر ما زال هناك احتمالات كبيرة لزيادة الانخفاض في هذه المعدلات . وعلى سبيل التوضيح نجد ان معدل وفيات الاطفال في اوربا الغربية يبلغ في المتوسط ٢٠ لكل ١٠٠٠ طفل . بينما يبلغ هذا المعدل في دول امريكا اللاتينية حوالى ٨٠ لكل ١٠٠٠ طفل ، وفي دول القارة الافريقية اقترب هذا المعدل من ١٠٠ لكل ١٠٠٠ طفل واما في اسيا فاننا نجد تفاوتاً في هذا المعدل من ٣٠ لكل ١٠٠٠ في هونج كونج الى ١٢٨ لكل ١٠٠٠ في بورما .

(١) انظر أيضا الملحق رقم (٤)

جدول تابع شكل (٦)
زيادة معدلات نمو السكان في فئة السن (٥ - ١٤) عن معدلات
نمو السكان ككل

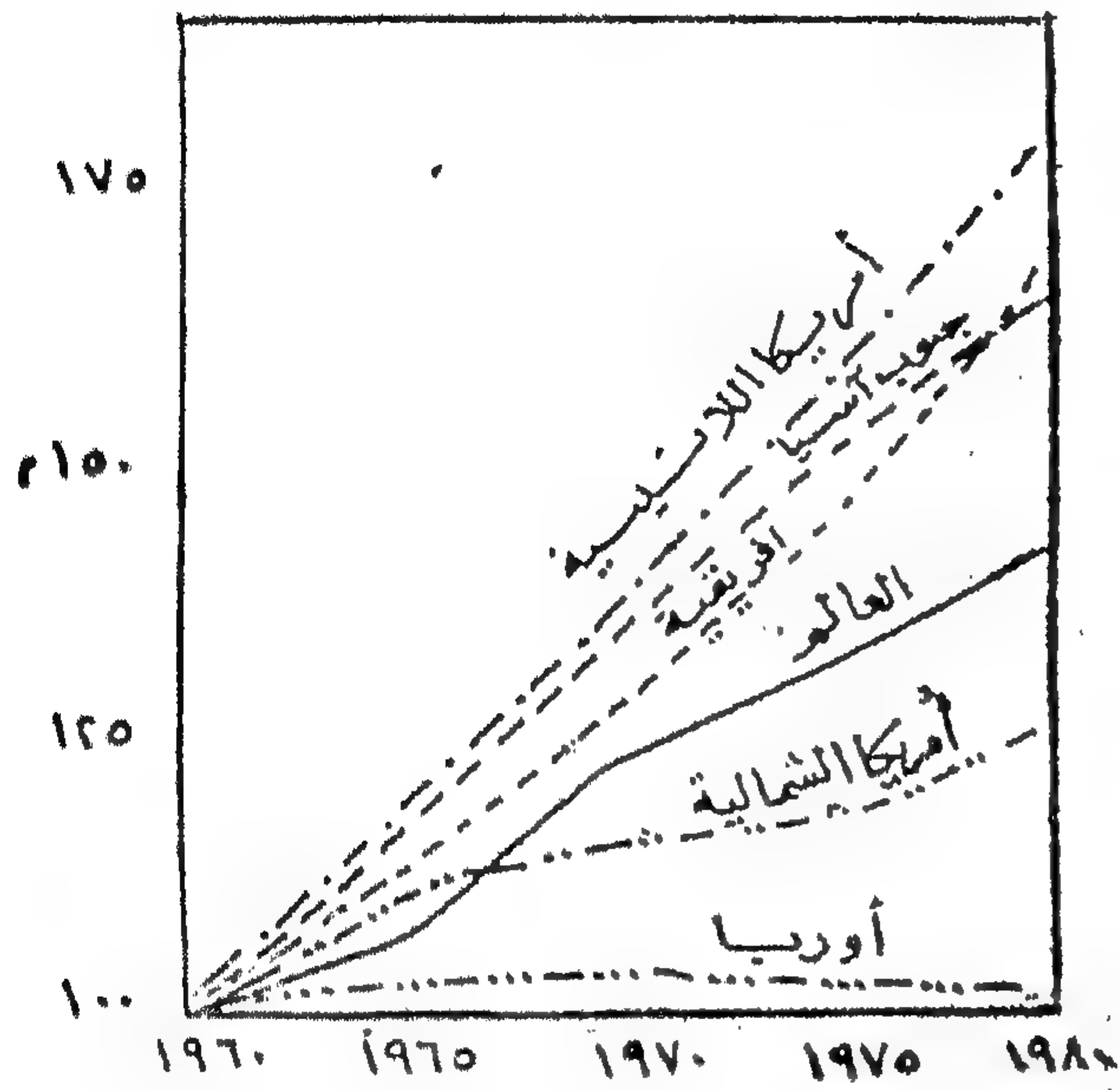
المنطقة	السكان	١٩٥٠	١٩٧٠	معدل النمو
أفريقية				
شمال أفريقية	فئة السن (٥ - ١٤ سنة) السكان ككل	١٧١٧٤	٢٢٦٥٦	٢,٧٥
غرب أفريقية	فئة السن (٥ - ١٤ سنة) السكان ككل	٦٥٩٥٥	٨٦٧١٢	٢,٧٥
شرق أفريقية	فئة السن (٥ - ١٤ سنة) السكان ككل	٢٣٤٧٨	٣١١١٧	٢,٨٥
	فئة السن (٥ - ١٤ سنة) السكان ككل	٨٥٩٧٣	١١٢٨٦٢	٢,٧٥
	فئة السن (٥ - ١٤ سنة) السكان ككل	١٨٩٢٧	٢٢٤٢٠	١,٧٥
	السكان ككل	٧٥٠٣٢	٩٠٣٩٧	١,٩٠
جنوب آسيا				
جنوب شرق	فئة السن (٥ - ١٤ سنة) السكان ككل	٥٢٠٢٤	٧٤٢١٨	٢,٧٠
جنوب وسط	فئة السن (٥ - ١٤ سنة) السكان ككل	٢١٨٨٦٦	٢٨٢٠٣٢	٢,٦٠
	فئة السن (٥ - ١٤ سنة) السكان ككل	١٣٨٩٣٨	١٨٤٠٥٧	٢,٨٥
	السكان ككل	٥٧٩٩٠٦	٧٣٠٣٣٤	٢,٣٠
أمريكا اللاتينية				
أمريكا الوسطى	فئة السن (٥ - ١٤ سنة) السكان ككل	١٢٥٥٣	١٨٠١١	٢,٧٥
أمريكا الجنوبية	فئة السن (٥ - ١٤ سنة) السكان ككل	٤٦٨١١	٦٤٥٩٥	٢,٢٥
الاستوائية	فئة السن (٥ - ١٤ سنة) السكان ككل	٢٩٠٦٨	١٠٥٤٦	٢,٤٠
	السكان ككل	١١٢٤٧٩	١٥٢٨٩٦	٢,١٥

Source : Unesco, Statistical Yearbook, 1965 (Paris, 1966).

• الحالة الوحيدة التي تخالف القاعدة ، ويعتدل أن تكون نتيجة بيانات مكانة مشكوك
في صحتها .

شكل " ٦ "

النمو السريع للسكان في فئات من التعليم
في الدول النامية والدول الصناعية



١٠٠ = ١٩٦٠

المصدر : أنظر الملحق رقم (٥)

الانفجار السكاني وزيادة المواليد واثار ذلك على نظم التعليم :

ويمكن أن نشير إلى أن هذه العوامل السكانية على زيادة الضغط على المدارس والتعليم . إذا نظرنا إلى بعض الحالات النامية ، ونلاحظ أن نموها إحدى هذه الحالات شكل (٧) - ويشهد في الظروف عدد كبير آخر من الدول - التي تجد من الضروري أن توسع في التعليم الابتدائي إلى درجة كبيرة خلال الخمسة عشرة سنة الماضية ، وذلك لتحمي معدلات القبول فيها من الانخفاض ، ومعنى ذلك أنه ينبغي على هذه الدول أن تسرع في تحقيق هذا التوسع لكي تمنع ارتفاع أعداد العالم

جدول (٣)
الاتجاهات الجديدة للقيود بالمدارس في الدول الصناعية
(بالآلاف)

المرحلة	المرحلة		السنة	الدولة
	المالية	الثانوية		
١٦٢	١.١٨١	٥.٣٥٨	١٩٥١	فرنسا
٢٨٣	٢.٥٠٩	٧.٣٠١	١٩٦١	
٤١٢	٣.١١٢	٧.٤٠٦	١٩٦٤	
٧٩٢	٤.٩٨٠	٧.٢٨٠	١٩٧٢	
٣٠	٣٢٥	١.٦١٥	١٩٥٠	هولندا
٤٠	٦٥٥	١.٩١٥	١٩٦٠	
٦٥	٧٢٥	١.٩٦٥	١٩٦٥	
٨٠	٧٦٠	٢.١٠٥	١٩٧٠	
١١٠	٨٠٥	٢.٣٧٥	١٩٧٥	
١٧	١٢٧	...	١٩٥٥	ألمانيا
٤٠	١٣٥	٩٠٥	١٩٦٣	
٤٤	١٥٩	١.١١٦	١٩٧٠	
٥٠	٢١٧	١.١٨٤	١٩٧٥	
١٦	١٣٢	٤٩٦	١٩٦٤.٦٣	ألمانيا الغربية
٢٤	١٧٣	٥١٥	١٩٧١.٧٠	
٢.٦٥٩	٦.٤٥٣	٢١.٢٠٧	١٩٤٩	الاتحاد السوفياتي
٣.٢١٦	٩.٦٠٠	٣٢.٤١٢	١٩٥٩	الاتحاد السوفياتي
٥.٤٠٠	١٢.٩٠٠	٣٥.٩٠٠	١٩٦٥	
٦.٩٥٩	١٥.٠٠٠	٣٧.٣٦٠	١٩٧٠	
٧.٩٥١	١٦.٠٠٠	٣٨.٠٠٠	١٩٧٣	

Source : (France) : R. Poignant, Education and Economic and Social Planning in France (Paris : to be published) ; Netherlands : OECD, Educational policy and planning. Netherlands (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1967) ; Austria : OECD, Educational Planning and Economic Growth in Austria, 1965-1975, op. cit. ; Ireland : OECD, Investment in Education. Ireland (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1966) ; (United States) : U.S. Department of Health Education and Welfare : Section of Educational Statistics, 1971-74 (Washington, D.C. 1961), p. 3.

للأطفال الصغار الذين لا يحصلون على أى تعليم ابتدائى والذين سوف يحكم عليهم بالامية الدائمة .

ويوضح شكل (٨) نظرة اخرى للكيفية التى سوف تؤثر بها عوامل زيادة السكان وارتفاع معدلات القبول والبقاء لفترات اطول في التعليم على الاتجاهات المتوقعة للقيود بالمدارس الهندية في المستقبل .

ويظهر جدول (٣) صورة اخرى لنفس الظاهرة في بعض الدول الصناعية والمتقدمة في النواحي التعليمية . ففي هذه الدول هذا المد في زيادة المواليد الذى بدأ بصورة واضحة في اعقاب الحرب العالمية الثانية . والذى القى باثقال كبيرة على التعليم الابتدائى في فترة الخمسينات من هذا القرن وما زال يلقى باثقال وضغوط كبيرة على مستويات الجودة في نظمها التعليمية . وليت الامر يقف عند هذا الحد . فان الاطفال الذين جاؤا الى الحياة بعد الحرب الثانية قد شبوا وكبروا وكونوا اسرا واصبح لديهم من الابناء الصغار ما سوف يولد للنظم التعليمية تضخما وعينا اخر عليها ان تواجهه . واذا اضفنا الى ذلك ارتفاع معدلات القبول في مراحل التعليم وبقاء التلاميذ في التعليم لسنوات اطول فان ذلك يفسر اتجاهات الزيادة التى تعكسها الارقام في جدول (٣) .

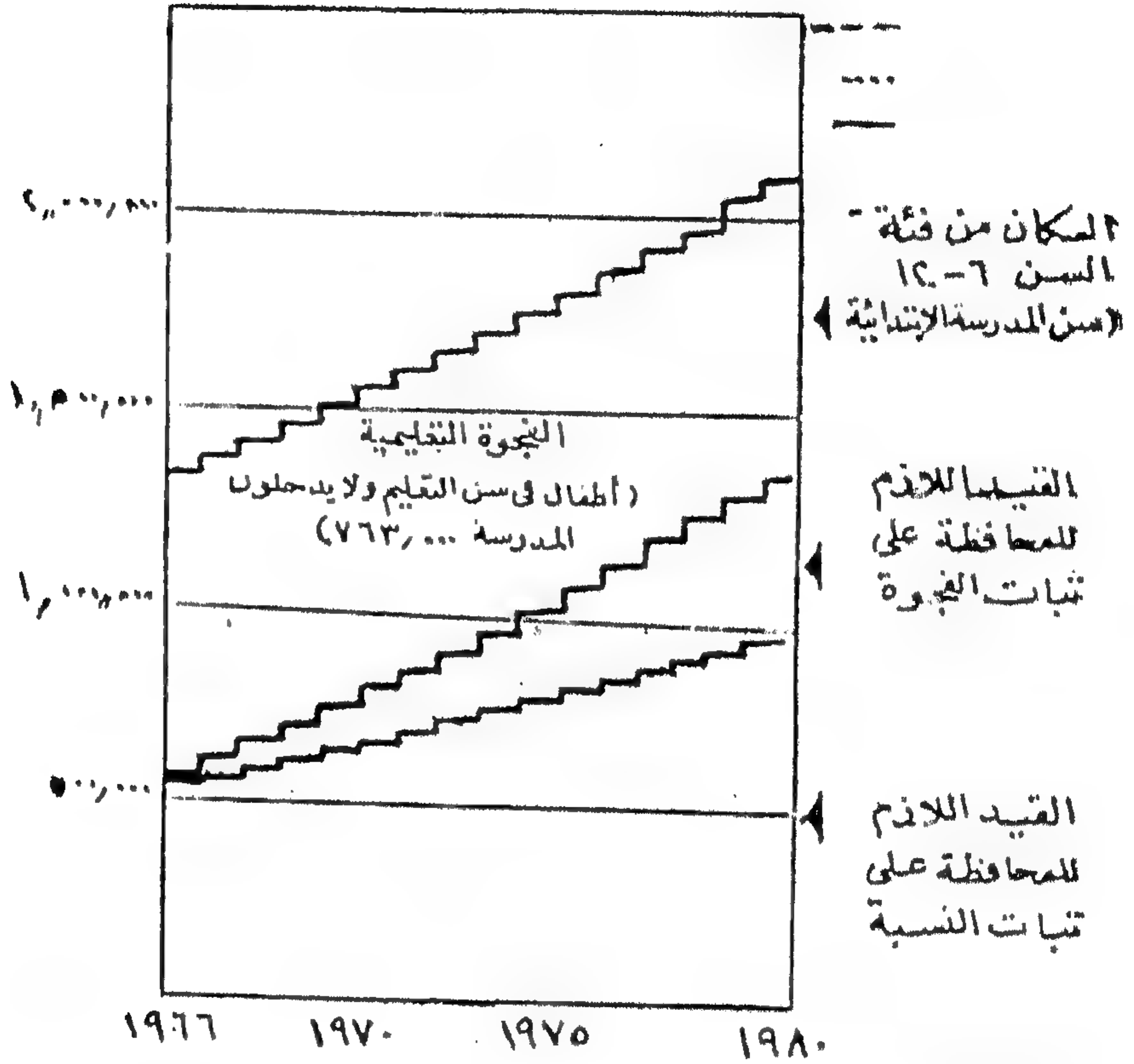
استراتيجيات التغلب على الفجوة التعليمية :

وهناك اكثر من استراتيجية يمكن لاي نظام تعليمى ان يستخدمها لمعالجة الفجوة بين العرض والطلب . فمن ناحية متطرفة يمكنه ان يفتح أبوابه ويمكن كل راغب في التعليم من ان يحصل عليه . وان يبقى فيه أطول مدة يريد لها ، وان ينتقل من مرحلة تعليمية الى التى تليها حتى اعلى المراحل التى تحلو له . واذا ما استمرت الحال على هذا المنوال لفترة قصيرة فسوف يؤدي ذلك مباشرة بطبيعة الحال الى تضخم القيد بالمدارس والى ازدحام الفصول بأعداد كبيرة من التلاميذ والى هبوط شديد في جودة التعليم . ومثل هذه الاستراتيجية قد ترضي الطلب الاجتماعى على التعليم او انها على الأقل تبدو كذلك . ولكن هذا سوف يكون على حساب عازمة من التدمير والاحتجاج لما وصل اليه مستوى التعليم من انخفاض ونقص . وزيادة معدلات التسرب في التعليم ، وخسران ونسيان الموارد العامة . وقد مرت الهند ودول أمريكا اللاتينية بهذه الخبرة .

وعلى النقيض من هذا النظام المقترح الذى يفتح باب التعليم على

شكل "٧"

العلاقة بين التوسع في التعليم والنمو السكاني
(حالة التعليم الابتدائي في أوغندا)



النجوة التعليمية = المجموع الكلي للسكان من فئة السن (٦ - ١٢) وهو

سن المدرسة الابتدائية - عدد المقيدين بالمدارس الابتدائية

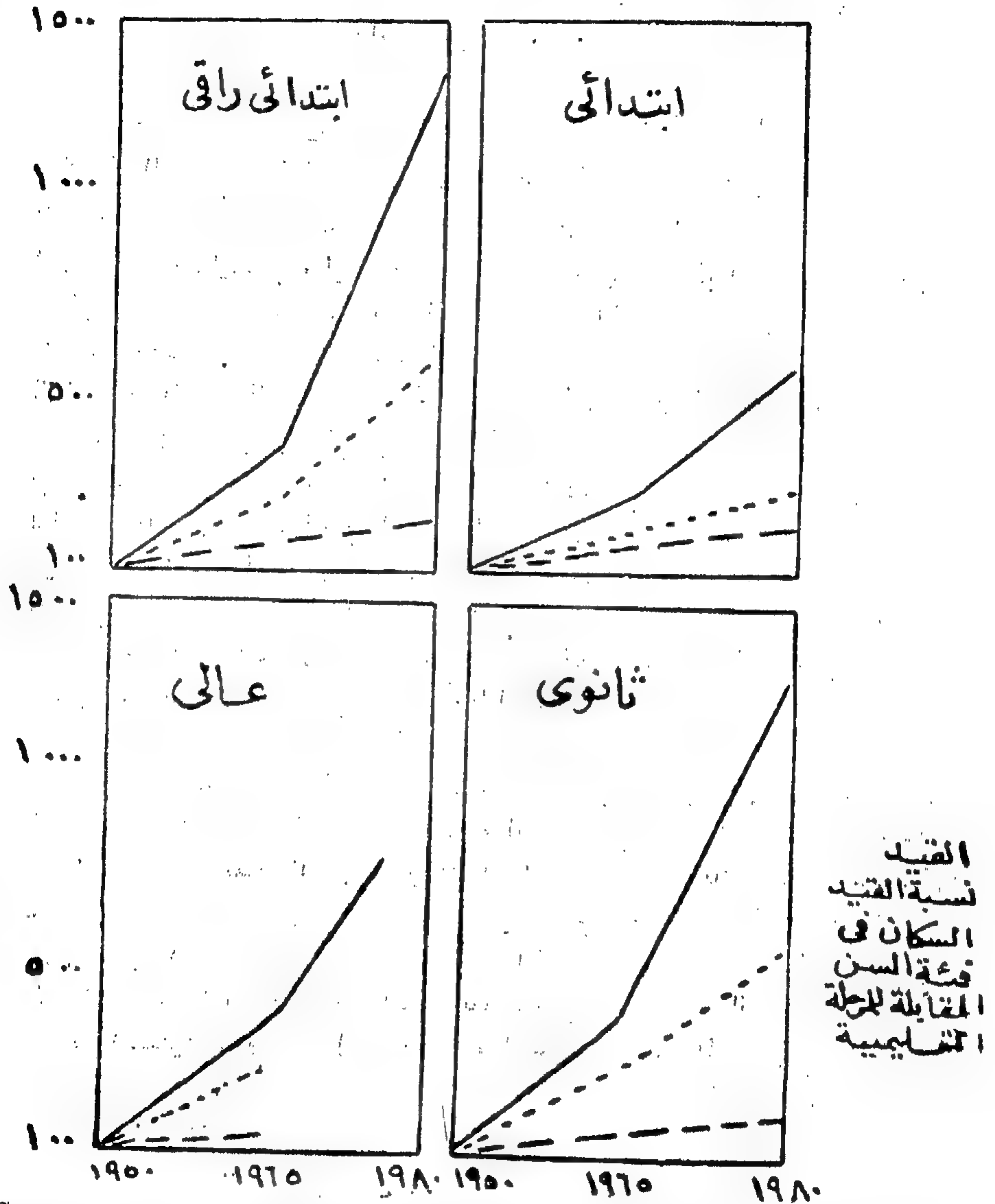
Source, HEP estimations, prepared from data of the Uganda Government, in Educational Statistics, 1965. (Kampala : Ministry of Education) and Work for Progress. The Second Five-Year Plan, 1966-1971. (Entebbe : Government Printer).

مصراعيه لكل من يطلبه ، فهناك استراتيجية أخرى تعطى لكل طفل فرصة الحصول على التعليم الابتدائي (اذا كانت الامكانيات تسمح بذلك) - وبعد ذلك يحكم القبول في المراحل التالية ويضبط بعملية انتقالية للغاية . وبهذه الطريقة يخدم التعليم الابتدائي في الكشف عن التلاميذ من ذوى القدرات الأكاديمية العالية الذين يمكنهم مواصلة التعليم في مراحل التالية ، وهذا يساعد على تقليل عدد التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوى ومرحلة التعليم العالى الى درجة يسهل تدبيرها . كما أن ذلك سوف يساعد أيضا في المحافظة على جودة التعليم وقد يبدو من النظرة الاولى أن هذه السياسة التعليمية التى تقوم على أساس من التنافس والامتحان والاختيار عادلة وديموقراطية ، فهى تجعل من الامتحانات ونتائجها الحكم العادل لاختيار من سيواصلون التعليم في مراحل الثانوية والعالية وهى تقبل فقط التلاميذ الأكثر قدرة وترفض في غير رحمة الآخرين . وهى بذلك تختم بالعلامة المميزة « راسب » أعدادا من التلاميذ أكبر بكثير من الأعداد التى نختمها بالعلامة « ناجح » . وهذه الاستراتيجية صممت لكى تنتج صفوة من المتعلمين يحصل منهم المجتمع على قياداته الضرورية . والحقيقة أنها استراتيجية فعالة لتحقيق هذا الغرض وقد أدت هذا العمل على وجه مرض ولعترات طويلة في كثير من الدول المتقدمة في وقتنا الحاضر .

غير أن هذه الاستراتيجية نفسها تعاني المشكلات الآن في كل مكان تقريبا ، وأسباب ذلك سوف تدور بنا وترجعنا الى مسألة زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم ، فالآباء والامهات من ناحية ، يعتقدون تماما بأن الحد الأدنى من التعليم الذى يحتاج اليه أولادهم في عالمنا المعاصر ينبغي ألا يقل عن التعليم الثانوى ، بل والكثير من الأهالى في الدول الصناعية بدأ يقتنع بأن التعليم الثانوى نفسه قد أصبح غير كاف . ومن ناحية أخرى فإن هذا النظام الاختيارى للغاية والذى يسمح بالتنافس في الامتحانات قد يبدو في شكله ديمقراطيا ، والواقع أنه ليس كذلك ، نظرا لما يصاحبه من تحيز اجتماعى في الدول التى يقوم فيها ، وبصرف النظر عن اتجاهاتها السياسية . فالمعايير والامتحانات في هذا النظام تنحرف بالمقاييس وتوجهها في صالح أبناء الطبقة أو الفئة المتعلمة الذين يأتون الى المدرسة برصيد جيد من اللغة وخلفية ثقافية غنية . ونظرا لان أساليب التقويم المستخدمة في المدارس تعطى وزنا لمهارات التلاميذ اللغوية التى يكتسبونها عليها الى حد كبير من البيئة خارج المدرسة ، فإن ذلك سوف

شكل « ٨ »

تأثير زيادة السكان في فئات صغار السن، وزيادة معدلات القبول على القيد بالمدارس الهندية



Source : Prepared from data given in : Government G. India. Report of the Education Commission (1964-66). Education and National Development (New Delhi : Ministry of Education, 1966).

يساعد التلاميذ الذين يأتون الى المدرسة ولديهم المام جيد بمفردات اللغة وبالمهارة في استخدامها وغير ذلك مما يحملونه من بيئاتهم ، على أن يخطوا في التعليم خطوات موفقة ، ولنفس هذه الأسباب فلاحتمال كبير في أن يتفوق مثل هؤلاء التلاميذ على غيرهم من التلاميذ الذين يتكافأون معهم في قدراتهم العقلية ولكنهم من بيئات ثقافية فقيرة .

وقد اظهرت نتائج البحوث التى درست الحالة الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ الذين واصلوا تعليمهم في المراحل التعليمية الثانوية والعالية هذا التحيز الاجتماعى في نظم التعليم (١) ففي فرنسا مثلاً ، ظهرت أن نسبة الفرص للحصول على تعليم جامعى هي ٥٨٠٥٪ بين أبناء أصحاب المهن الرفيعة ، بينما تنخفض هذه النسبة الى اقل من ٢٪ بين أبناء عمال الزراعة وغيرهم من العمال عموماً (٢) وهذا التحيز يبدو واضحاً على وجه الخصوص في الدول القديمة النشأة كتلك التى في أوروبا وأمريكا اللاتينية حيث قام فيها لزمان طويل نظام اجتماعى طبقى وظل فيها التعليم مقصوراً على أبناء طبقة تمثل الصفوة الاجتماعية الممتازة في المجتمع Elite ولا يبدو لنا هذا التحيز كمشكلة في الدول الحديثة في افريقية لان هذه الصفوة فيها صغيرة للغاية حتى ان أى توسع هام في التعليم سوف يوفر فرص التعليم لأبناء الأسر الفقيرة . ومع ذلك فعندما كومت بعض هذه الدول صفوة اجتماعية اكبر وأعرض بدأت تظهر فجأة في الاجيال الأخيرة مشكلة التحيز ، كما حدث ذلك في دول أوروبا الاشتراكية .

وثمة سبب آخر يفسر لنا ضرورة التعديل الجوهرى في هذه النظم الاختيارية التى تقوم على تعليم أبناء الصفوة في الدول الصناعية والا فسوف تواجه هذه الدول في وقتنا الحاضر صعوبات بالغة . أن مشكل هذه النظم التى تحاىي تلاميذها وتحقق لهم مستويات طيبة من التعليم ، تعرض الموارد البشرية التى ترفض قبولها للضياع . أن هذه الموارد البشرية اذا ما اتاحت لها الفرصة لمواصلة تعليمها في المراحل الثانوية والعالية سوف تستفيد منها وتنقل بدورها ما استفادته الى المجتمع . ولا يمكن

(١) انظر الملحق رقم (٨)

(٢) P. Bourdieu and J. Passeron, in Les Héritiers, Les étudiants et la culture (Paris : Editions de Minuit, 1964).

لاى اقتصاد حديث يراد له النمو والازدهار أن يتحمل مثل هذه الخسارة أو التبديد في الواهب الانسانية (١) كما لا يمكن لاي شعب ديموقراطى اذا ما وجد السبيل المناسب أن يرضى دوما بنظام تعليمى ينكر تكافؤ الفرصة التعليمية لاطفال يماثلون أبناء الصفوة من حيث القدرة العقلية وان لم يماثلوهم من حيث الخلفية الاجتماعية . ومع ذلك ، فان ذكر المشكلة اسهل بكثير من حلها ، كما ان انواعا معينة من الجهود التى تبذل لحلها يمكن أن تضر بالجهد التعليمى بأكمله .

ويوضح ما سبق شكلا مختلفا عما تكون عليه حالة دولة معينة ما زالت في مرحلة مبكرة من نموها التعليمى والاقتصادى . فقد يصعب من وجهة نظر سياسية أن يقوم فيها نظام للانتقاء في التعليم غير أنه من الناحية العملية يمكن تبرير تبني مثل هذا النظام ، وذلك على أساسين . أولهما أن الدولة ليست في حالة اقتصادية تمكنها من أن تتحمل تكاليف نظام تعليمى أكثر انفتاحا في فرصه التعليمية ، وثانيهما أنها اذا ما حاولت أن تبني مثل هذه النظم المفتوحة الفرص أمام جميع الراغبين في التعليم فقد يبطئ ذلك من نموها الاقتصادى ويؤخر مجيء اليوم الذى يمكنها فيه حقيقة أن تتحمل قيام نظام للتعليم يحقق الفرص المتكافئة للجميع .

وتعتبر حالة تنزانيا من الحالات الموضحة لذلك ، فقد حاولت تنزانيا أن تقيّد حجم التعليم الابتدائى فيها لكى يستوعب فقط ٥٠٪ من الاطفال في سن هذا التعليم . والغرض من ذلك هو أن نحافظ على مواردها المحدودة لكى تستخدمها في التوسع في التعليم الثانوى والعالى ، وكلاهما له أهميته الحيوية وهما من المتطلبات الاولى اللازمة لاية تنمية اقتصادية (٢) وكما تسير عليه امور التعليم في هذه الدولة وفي غيرها من دول شرق افريقية ، نجد أنه من بين كل عشرة تلاميذ أنهوا تعليمهم الابتدائى حوالى تلميذ واحد فقط يمكن أن يجد مكانا في المدارس الثانوية . وبالمثل فان الآمال ليست كبيرة أمام المتخرجين في المدرسة الثانوية لكى يجدوا مكانا في الجامعة ، ولا تمثل التدابير التى اتخذتها تنزانيا لكى تقيّد التوسع في التعليم الابتدائى وتضبط نسب الالتحاق بالتعليم الثانوى والعالى سياسة تعليمية دائمة ومستمرة . وانما ينظر اليها كتدابير انتقالية لازمة لبناء نظام تعليمى

(١) انظر الملحق رقم (٩) .

See, for example, G. Skorov, Integration of Educational (٢) and Economic Planning in Tanzania, African research monographs, No. 6 (Paris : Unesco/IIEP, 1966). ..

متوازن ، وكذلك لحماية المستويات العليا من التعليم من أن تتصدع نتيجة الاعداد الكبيرة من التلاميذ التي تنهال عليها . أن الغرض النهائي السدى تسعى اليه تنزانيا هو تعميم التعليم الابتدائى ليستوعب كل الاطفال فى سن هذا التعليم ، وزيادة معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوى والعالى الى نسب اكبر مما هى عليه الآن . ومع ذلك فان مثل هذه الاستراتيجية التى تهدف الى الوصول بسرعة اكبر الى اهدافها البعيدة ، سوف تصادف ضغوطا فى المدى القريب من جانب هؤلاء الافراد الذين لم يحصلوا على فرص تعليمية اكبر لمواصلة تعليمهم المختصر .

ويمكن ان نلخص فى ايجاز شديد صورة المستقبل بالنسبة لمدخلات النظم التعليمية من التلاميذ على المستوى العالمى كالاتى : ان اعداد التلاميذ الذين سوف يطرقون باب التعليم سوف تتزايد فعلا عاما بعد عام فى كل مكان فى العالم - وسوف تزداد الضغوط فى الدول الصناعية على مراحل التعليم الثانوى والعالى . اما فى الدول النامية فسوف تشتد الضغوط على جميع مراحل التعليم . وحتى لو انخفضت فجأة وبدرجة كبيرة معدلات زيادة المواليد فى العالم اجمع ، وهو امر بعيد الاحتمال ، فان ذلك سوف لا يخفف الا قليلا من مشكلة « تفجير اعداد التلاميذ » طوال سنوات عديدة قادمة . ففى كل دول العالم قد نفذ السهم فعلا ، كما يظهر من دراسة عدد تلاميذ المدرسة الابتدائية المقبلة (من سن ٦ - ١٢) ، وتلاميذ المدرسة الثانوية المقبلة (من سن ١٢ - ١٨) وطلبة الكليات والمعاهد العليا المقبلة (من سن ١٨ - ٢٤) الذين يعيشون معنا ومازالوا فى سن الطفولة ويمكن ان تحصى أنوفهم الصغيرة .

ثانيا : المعلمون

يأتى المعلمون بعد التلاميذ كأكبر المدخلات واهمها فى أى نظام تعليمى وهم ايضا وبكل تأكيد أكثر هذه المدخلات تكلفة على الرغم من الاجور غير المجزية التى يحصلون عليها . والحق ان المعلمين يقعون فى صميم الازمة التعليمية ، ويرجع ذلك الى اسباب عديدة ، وسوف نتناول فيما يلى العوامل المرتبطة بمسألة العرض وتوفير الاعداد اللازمة منهم . كما سنتناول على وجه الاخص ايضا العوامل المرتبطة بامور معينة كأجور المعلمين ومكانتهم وتكلفتهم ، اما عن العوامل الاخرى المرتبطة بالعمل التدريسي ذاته والکیفیه التى يمارسون بها عملهم ونشاطهم فسوف نوضحه فى فصول تالية :

المعلمون ومشكلة العرض والطلب :

وينبغي أن نذكر هنا تمهيدا لهذا الموضوع ان مشكلة العرض والطلب بالنسبة للمعلمين ليست مسألة اعداد وعمليات حسابية بسيطة فحسب . ذلك لانها اولا وقبل كل شيء مشكلة نوعية وجودة . وقد عبر عنها احد المربين تعبيرا صحيحا بقوله : يمكننا عادة ان نجد عددا كافيا من الافراد المتحمسين للعمل والقادرين على حفظ النظام في حجرات الدراسة ، ولكن مشكلتنا هي في أن نجد الاعداد الكافية من الافراد التي يمكنها ان تقوم الى جانب ذلك بالتدريس ، واذا ما نظرنا الى المشكلة في دولة معينة في هذا الضوء ، وفي ضوء علاقتها بالوضع الشامل للقوى العاملة ، فسوف نواجه بثلاث حقائق قاسية تقع عند جذور هذه المشكلة .

واول هذه الحقائق ان التعليم وهو صناعة لانتاج اعداد كبيرة من القوى البشرية العاملة في مختلف قطاعات العمل والانتاج لا يزال مرتبطا بحرف يدوية واساليب تقليدية ، والحقيقة الثانية هي ان التعليم على عكس الصناعات الاخرى يتميز بانه منتج ومستهلك في آن واحد لمستويات عالية من القوى العاملة وانه اذا كان للتعليم ان يخدم جميع المستهلكين الاخرين من القوى العاملة وان يقدم لهم خدمات تزداد في كفاءتها وجودتها جيلا بعد آخر ، فانه ينبغي على نظام التعليم ان يحتفظ لنفسه دائما بعدد كاف من احسن مخرجاته البشرية ، حتى يستطيع ان يعطي مخرجات ونواتج افضل باستمرار ، واما الحقيقة الثالثة التي تربط بالحقيقتين الاولى والثانية . فهي ان التعليم في تنافسه لكي يرجع الى صفوفه مرة ثانية عددا كافيا من احسن العناصر البشرية التي انتجها عادة ما يخسر الجولة ويضطر في نهاية الامر ان يحصل على جزء كبير مما يحتاجه من المعلمين من كفاءات ونوعية اقل . والسبب في ذلك ان المنافسين الاخرين ممن لهم امكانيات مالية اكبر يجتذبون اليهم الكفاءات والنوعيات الممتازة نظرا لما يقدمونه من اجور مغرية ويصدق ذلك على الصناعات الرأسمالية Capital intensive التي تمكنها اساليبها التكنولوجية العصرية وزيادة انتاجية العمل فيها من تحقيق زيادة راسخة في الاجور دون ان يقابل ذلك زيادة في التكاليف الفعلية للانتاج ، ولكن هذا لا يحدث في مجال التعليم . فمثلا وجد ان زيادة المرتبات والاجور في التعليم بمقدار ١٠ في المائة عادة ما تترجم الى زيادة في التكاليف الكلية للانتاج تتراوح بين ٧ الى ٨ في المائة .

ولهذه الحقائق الاقتصادية السابقة انعكاساتها الهامة على كل من

المكانة الاجتماعية والجذب العام نحو مهنة التعليم . كما أن لها القوة في أن تضع موضع التطبيق في مجال التعليم قانون «جريشام» في علم الاقتصاد . ومضمون هذا القانون هنا أن الكثرة من النوع الرديء من المعلمين سوف تخرج من السوق وتبعد عنه النوع الجيد منهم ، وهناك بطبيعة الحال بعض الاستثناءات السارة لهذا التعميم السابق ، ولكن التعميم الأكبر سوف يبقى ثابتا وقويا ، فطالما أن النشاط التعليمي ينمو ويتزايد بمعدل في السرعة أكبر من نمو الاقتصاد ككل ، وطالما أن التعليم يحتفظ بخاصية اعتداد وتأهيل القوى البشرية العاملة وتنميتها . بينما النشاط الأخرى المنافسة تركز على تنمية رأس المال المادي فإنه سوف يصعب على التعليم دائما أن يجارى الأجور المنافسة التي تجذب إليها العناصر الممتازة من العاملين ، وبقدر ما يفشل التعليم في جذب مثل هذه العناصر الممتازة يحدث انخفاض لولبيته في مركز المعلم ومكانته ويزيد هذا بدوره من تعقيد مشكلة التعليم في أن يجذب إليه نوع الأفراد الذي يحتاج إليهم تماما لتحسين نوعية عمله وإنتاجيته .

وعند هذه النقطة ، تفرض الأسئلة الآتية نفسها : ما الذي عملته نظم التعليم للحصول على ما تحتاجه من معلمين خلال العشر سنوات الماضية وما هي الصورة التي سيكون عليها الوضع في المستقبل ؟ هل يحتمل أن تتحسن نوعية الأفراد التي يمكن أن يأخذ منها التعليم ما يحتاجه من معلمين ؟ وإذا حدث هذا فعلا فهل يرغب في الاشتغال بالتدريس عدد كاف من احسن هؤلاء الأفراد كفاءة ؟ هل يمكن أن نرتفع بمستوى أداء ما لدينا حاليا من المعلمين غير المؤهلين للتدريس تأهيلا جيدا . وكم ستكون تكاليف هذا العمل ، وهل يمكن أن نقدر عليها ؟

مشكلة النقص الكمي في المعلمين وأسبابها :

لم يعد سرا الآن أن معظم الدول في العشر سنوات الماضية قد عانت من مشكلة النقص الكمي في المعلمين . وقد عكست هذه الحالة بصفة عامة نقصا في القوى العاملة الممتازة ، وعدم مقدرة التعليم في التنافس على جذب أفضل هذه القوى إليه . كما عكست أيضا في كثير من الدول تخلفا في نمو طاقاتها للتوسع في أعداد المعلمين ، وأكثر حالات النقص حدة بالنسبة للمعلمين ذوي التأهيل الجيد نجدها في مجالات تدريس العلوم والرياضيات ومجالات فنية مختلفة ، حيث يتعاضد فيها أيضا النقص في

القوى العاملة بصفة عامة . والنتيجة النهائية لكل هذه العوامل هي ضعف في مستوى المعلم ينتشر في كل مكان .

ولحسن الحظ ، حدثت بعض تحسينات متواضعة ، ففي عدد ليس بقليل من الدول زاد عدد المعلمين ذوي الكفاءات الممتازة وارتفعت نسبتهم وذلك نتيجة عدة تأثيرات مجتمعة معا . وهذه التأثيرات تشمل تحسينا في المعروض من القوى العاملة العاملة الممتازة التأهيل . وتدريب المعلمين والعمل على رفع مستوى أدائهم الوظيفي والمبادرات التي اتخذت في وقت مبكر للتوسع في أعدادهم (١) . ولكن صورة هذا التحسن يحيط بها جو نسبي من الغموض ، نظرا لان نقطة البداية في مثل هذا التوسع والتحسين كانت ضعيفة . أكثر من ذلك ، أن ما يبدو لنا في التقارير الإحصائية على انه تحسين ورفع لكفاءة المعلم يحتمل أن يكون في واقع مجرّد رفع في الشكل فقط وليس في الجوهر وقد لا يكون الأمر كذلك دائما ، ولكنه يحدث على سبيل المثال عندما يمنح المعلمون الذين يحضرون البرامج التدريبية أثناء الخدمة شهادات تأهيلية عالية دون أن تحقق هذه البرامج أي تحسين ورفع فعلى في كفاءاتهم المهنية يتناسب مع الشهادات التأهيلية التي حصلوا عليها .

تحسين نوعية المعروض من المعلمين :

والأمل كبير في أن يتحسن في السنوات القادمة مستوى المعروض من الافراد للاشتغال بالتدريس . ولكن هذا الأمل مرهون بتحقيق الفرض الآتي : كلما أدى مخرج التعليم ذاته الى تضيق الفجوة القائمة الآن في عدد كبير من الدول بين العرض والطلب على القوى العاملة من المستويات العالية ، أمكن للتعليم أن يطالب بنصيب أكبر من مخرجاته من هذه المستويات لسد حاجاته من المعلمين .

ويمكن أن نرى الجانب القوى لهذا الفرض في ضوء بعض الشواهد المستقاة من الدول النامية . ففي الهند ، على سبيل المثال ، زاد العرض من خريجي المدارس الثانوية والجامعات الى درجة جعلته يلحق ، بحاجة

(٣) انظر الملحق رقم (٢٠) . See Appendix 10.

السوق الحقيقية الى خدماتهم ، بل وزاد عن هذه الحاجة ، ويستثنى من ذلك بعض مجالات تخصص معينة . وقد حدث ذلك أيضا وبصورة جزئية في دول أمريكا اللاتينية . كما حدث أيضا في بعض الدول الأفريقية ، فدولة مثل نيجيريا التي واجهت في وقت من الاوقات نقصا شديدا في القوى العاملة لدرجة أصبح من الصعب فيها حل المشكلة في تلك الاوقات ، بدأت منذ وقت قريب تبحث عن الكيفية التي سوف توظف بها العرض المتزايد من خريجي جامعتها (١) .

ويحدث في عدد كبير من الدول الصناعية توازن بين المعروض والمطلوب بالنسبة لجميع القوى العاملة . وبالتالي يبدو أن المعروض للحصول منه على المعلمين سوف تتحسن نوعيته باستمرار . ويمكن أن نتخذ فرنسا كمثال لهذه الدول . فقد تعدت فرنسا الفترة التي كانت أزمة المعلمين فيها على أشدها ، وذلك عندما كانت في حاجة الى أعداد كبيرة للغاية من المعلمين لمواجهة الزيادة الضخمة في الاطفال الذين ولدوا في سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية ، وكانت الأعداد القليلة من الأفراد الذين ولدوا في فترة ما قبل الحرب لا تكفي لتزويد التعليم في فرنسا بما يحتاجه من المعلمين . اصف الى ذلك أن معدل المواليد الآن في فرنسا قد انخفض بعض الشيء عن ذي قبل (٢) . وهناك مثال آخر من الدول الصناعية يمكن أن نذكره رغم

L. Cerych, The Integration of External Assistance with (١)
Educational Planning in Nigeria, African research mono-
graphs, No. 14 (Paris : Unesco/IIEP, 1961).

Broadly speaking we may say who are in school now (٢)
(1968), in primary, secondary, or higher education, were born
after 1945, while teachers in all levels of education were re-
cruited among generations born before 1945. This fact may
be important for some countries. In France, for instance,
in addition to the deficit of births during the two World Wars,
there was a sharp decline in the birth rate from 1922 to
1940. Since World War II, on the contrary, there has been
a marked increase in the birth rate which recently began
subsiding.

This important change in the birth rate can by itself account for
the relative shortage of teachers. Of course this situation
is only temporary and will certainly improve in the future
when it will be possible to recruit teaching staff from the
more numerous generations born after 1945.

انه في الواقع يمثل وجهة نظر معينة أكثر من كونه حقيقة مقررة . فمنذ وقت ليس ببعيد ، توقعت شخصية تربوية لها مكانتها في الولايات المتحدة الأمريكية أن حالة سوق « العمالة » بالنسبة للذين يحصلون على درجة دكتوراه فلسفة لكي يعملوا ضمن أعضاء هيئة التدريس في الكليات والجامعات سوف تتغير الى عكس ما هي عليه ، وحدد لحدوث هذا التغير الفترة من ١٩٦٨ الى ١٩٧٠ تقريبا ، حيث يزيد فيها المعروض منهم في السوق زيادة كبيرة عما هو مطلوب لسد احتياجات هذا العمل . ويوضح ذلك شكل (٩) .

عوائق تحسين نوعية المعلمين :

وكل ما ذكرناه حتى الآن يمثل النواحي الحسنة ، ولكن هناك من ناحية أخرى جانب ضعيف للفرض السابق . وليس هناك ما يضمن اجتذاب التعليم فعلا لنصيب متزايد من أحسن جزء في القوى العاملة الممتازة التأهيل والكفاءة التي سوف يتزايد عرضها في السوق . وينشأ هذا الشك مرتبطا بأجور المعلمين ونوع كوادر هذه الأجور . وبما تستطيع كل دولة أن تدفعه لزيادة ما تتحمله من تكاليف المعلم لكل تلميذ . وإلى جانب ذلك هناك أيضا مجموعة أخرى من العوامل المعقدة مثل كفاية أعداد المعلمين . ومعدلات فقدهم . وقوة جذب المدن وقوة دفع المناطق الريفية ونواحي نقص معينة في مجالات تدريسية بعينها والاعتماد الشديد في بعض الدول على معلمين من دول أخرى .

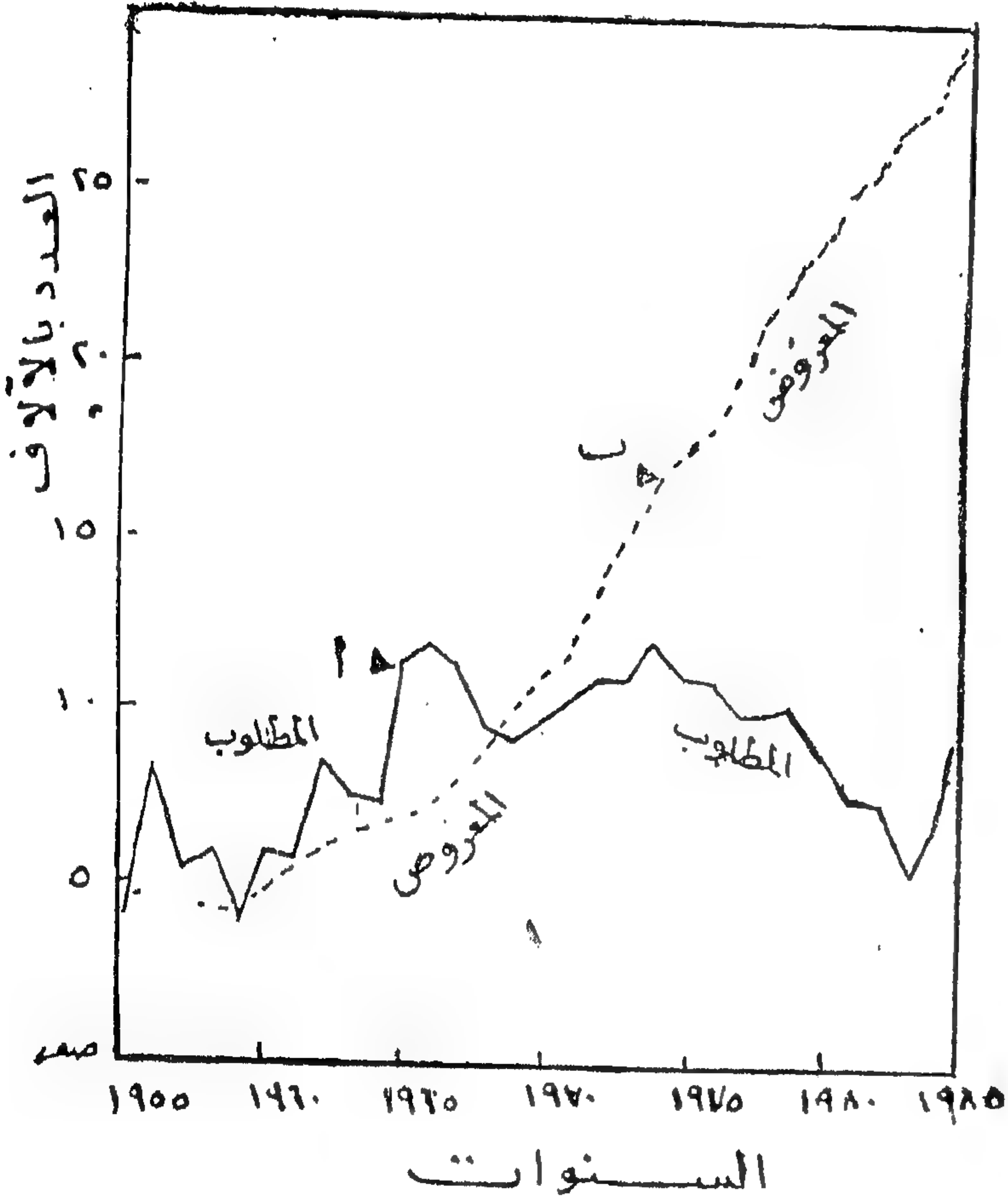
أجور المعلمين والعوامل المؤثرة فيها :

وبالنسبة لما ستكون عليه الصورة في المستقبل فان نوعية المعلمين سوف تتأثر حتما بما يحدث من تغير في أجورهم بالمقارنة الى الأجور الأخرى . وهنا يجب أن نطرح هذا السؤال القاطع : ما الذي سوف يحدث أو يحتمل أن يحدث من تغير في أجور المعلمين ؟ ان الإجابة على هذا السؤال سوف تختلف اختلافا كبيرا من دولة الى أخرى ويتوقف ذلك على عدد من العوامل مثل النمو الاقتصادي وسرعته ، وطبيعة التغيرات التي تطرأ في الأجور المنافسة ، والأولويات المعطاة للتوسع في التعليم وتحسين مستواه ، ومعدل التضخم inflation وفي مقدمة هذه العوامل كلها فان الاختلاف من دولة الى أخرى سوف يتوقف على التوازن بين العرض والطلب للقوى العاملة من المستوى العالي بصفة عامة .

ومنذ قليل ذكرنا أنه من المأمول أن يتحسن التوازن بين العرض والطلب

شكل (٩)

العدد الممكن الحصول عليه من حملة درجة دكتوراه الفلسفة مقابل
العدد اللازم منهم للمحافظة على نوعية هيئة التدريس في الولايات المتحدة
الأمريكية على مستوى ما كانت عليه عام ١٩٦٤/٦٣ .



(أ) العدد اللازم إذا بقيت النسبة المئوية للمدرسين الجدد من حملة الدكتوراه ثابتة .
(ب) العدد الذي يمكن الحصول عليه إذا بقيت النسبة المئوية لحملة دكتوراه الفلسفة
الجدد ممن يدخلون مهنة التدريس . (حوالى ٥٠٪) .

Source : Allan M. Cartter, The Journal of Human Resource, Madison, University of Wisconsin (Summer, 1966), 1, No. 1.

فى عدد كبير من الدول ، وذلك بسبب مخرج التعليم المتزايد . ويحدث هذا التحسن فى بعض الحالات القليلة الحظ بسبب ببطء معدل النمو الاقتصادى بالاضافة الى وجود بناء ردىء لسوق التوظيف والحوافز . واذا ما استبعدنا من الحساب النقط الجيدة فان حالة الهند تزودنا بمثال لما يحدث لاجور المعلمين .

فقد كان للظهور المبكر لما يسمى بالفائض من القوى العاملة المتعلمة وللتضخم فى الاسعار تأثير ضاغط واضح على اجور المعلمين رغم ان هذا التأثير لم يكن متساويا بالنسبة للمستويات المختلفة من المعلمين . ففي الفترة من ١٩٥٠ الى ١٩٦٦ وبعد ارتفاع فى تكاليف المعيشة وصل الى ٦٥ ٪ ، نجد ان معلمى المدرسة الابتدائية حصلوا على زيادة فى اجورهم لم تحقق لهم الا زيادة تتراوح من ٩ الى ١٦ فى المائة من دخلهم الحقيقى وذلك طوال مدة ست عشرة عاما بأكملها ، وبالنسبة لمعلمى المدرسة الثانوية نقص دخلهم ٦ فى المائة ، واما بالنسبة للأساتذة فى التعليم العالى فقد تراوحت الزيادة او النقصان من ٥٠ ٪ الى ١٠ ٪ وذلك تبعا للأماكن التى يعملون فيها (١) .

ولا يقتصر السباق ضد التضخم والتأثيرات الناجمة عن أضعاف القوى العاملة بطبيعة الحال على الهند وحدها . ففي معظم دول أمريكا اللاتينية ورغم وجود بعض الاستثناء . نلاحظ أن النمط العادى لدخل المعلمين الحقيقى يتخلف عن الاندفاع السريع فى تضخم الاسعار ، ثم يلاحظ لفترة قصيرة بسبب زيادة فى اجور المعلمين ثم سرعان ما يتخلف عنه مرة اخرى . وقد اضطر عدد كبير من المعلمين ان يجمع بين التدريس والقيام بأعمال اخرى وحدث نفس الشيء أيضا فى كثير من دول آسيا والشرق الأوسط . ويصح لنا فى النهاية أن نقرر أنه ما لم يقل التضخم ويهبط وعلى الأخص فى أمريكا اللاتينية فسوف يكون التعليم هو الخاسر .

والحقيقة القاسية التى تواجه عددا من الدول النامية هى أن الأمل ليس كبيرا فى أحداث زيادات كبيرة وملموسة فى الدخول الحقيقية للمعلمين لعدة سنوات مقبلة . ومما يساعد على ذلك حالة الركود فى سوق العمالة وحالة التضيق والضغط على الميزانية . وحيثما يحدث التضخم يجعل

(٢) انظر الملحق رقم (١٩) . See Appendix 11.

الأمر أكثر سوءا ولاسباب سوف نذكرها فيما بعد ، فإن الامساك عن أية زيادة في أجور المعلمين سوف يزداد للغاية في البلدان التي أصبحت فيها أجور المعلمين أضعاف متوسط دخل الفرد فيها ، كما هو الحال في معظم القارة الأفريقية .

ومن ناحية أخرى فإن الصورة تبدو أكثر اشراقا في الدول الصناعية بالنسبة لأجور المعلمين وزيادتها في المستقبل ، ورغم ذلك فإن كلمة تحذير ينبغي أن يقال في هذا الصدد . إن دراسة مستقبل للعرض والطلب للحاصلين على درجة الدكتوراه فلسفة في الولايات المتحدة الأمريكية ، والتي سبق ذكرها انتهت الى نتيجة تقول : يمكن أن يواجه الأكاديميون انخفاضا نسبيا في دخولهم مثلما حدث في الأربعينات الماضية . وسوف يختلف الأمر من دولة لأخرى ويتوقف ذلك على مدى التحسن في القوى العاملة المعروضة ومدى التوازن بين العرض والطلب . ولا شك أن أجور المعلمين في الدول الصناعية سوف ترتفع كما كانت عليه من قبل ، وذلك ضمن الارتفاع المتزايد في الدخل الحقيقية بصفة عامة في كل جوانب الاقتصاد . ومع ذلك ، فإنه إذا ما استمرت أجور المعلمين - رغم زيادتها متخلفة عن بقية الأجور الأخرى ، فإن التعليم سوف يستمر في الحصول على أردأ وأضعف المعروض من القوى العاملة . وعامل الوقت في هذا الشأن له أهمية كبيرة ، فلم يعد يكفي أن ترتفع أجور المعلمين ، وإنما ينبغي أن ترتفع بسرعة كبيرة .

طبيعة بناء كوادر الأجور للمعلمين ومضامينها بالنسبة للتكلفة :

والى الآن أخذنا فقط في الاعتبار المستوى العام لأجور المعلمين غير أن لطبيعة بناء كادر هذه الأجور صلته القوية بأمور مثل توفير ما يحتاج اليه النظام من معلمين ، وترك بعض المعلمين التدريس الى مجالات عمل أخرى ، واجمالى تكلفة المعلمين في النظام التعليمي . ونجد في النمط العادى لبناء كادر المعلمين في معظم الدول أن الزيادة الآلية في أجور المعلمين وفي قيمة المعاش الذى يتقاضاه المعلم عند سن التقاعد ، تقوم على أساس عدد سنوات الخدمة . وإذا بقى متوسط أعمار المعلمين المكونين لقوة العمل ثابتا . أو حتى لو أخذ في النقصان فلن يترتب على ذلك زيادة كبيرة في تكلفتهم السنوية . ومن ناحية أخرى ، هناك حد متى وصلنا اليه نجد أن قيمة المسالوات الدورية الآلية والمعاشات السنوية التى تعطى للمعلمين سوف تستنفد جزءا أكبر من الميزانية السنوية الكلية . ويتمثل هذا الحد في الفترة التى

تبدأ فيها أعمار فئة المعلمين من الشباب في الارتفاع ويحدث هذا عندما يبدأ التوسع التعليمي في الإبطاء . وقد وصلت الحالة فعلا في عدد كبير من الدول الى هذا الحد .

وعلى أية حال فإن الشيء الأكثر أهمية وعلى الأخص بالنسبة لعدد كبير من الدول النامية هو وجود فرق كبير للغاية بين بداية الاجور التي يحصل عليها المعلمون ذوى المستويات التأهيلية المنخفضة وتلك التي ندفع للمعلمين ذوى المستويات التأهيلية العالية . ففي مثل هذه الحالات نجد أن رفع كفاية المعلمين من النوع الاول وذلك عن طريق تنظيم برامج تدريبية لهم أثناء الخدمة ، وإبدالهم بآخرين مؤهلين من النوع الثانى يزيد الى درجة كبيرة من عبء التكلفة على نظام التعليم . ومرة ثانية نجد أن أفريقيا هي الحالة المتطرفة الموضحة لهذه الاوضاع . ففي كل من أوغنده ونيجيريا الشمالية ، على سبيل المثال ، يصل أقصى أجر يحصل عليه معلم مؤهل للتدريب في المدرسة الابتدائية الى أربعة أمثال ما يحصل عليه زميل له من غير المؤهلين (١) . وفي أوغنده يمكن أن يصل أجر خريج الجامعة المشتغل بالتدريس في المدرسة الثانوية الى حوالى ثلاثة أضعاف ما يحصل عليه زميل له قد تدرب على التدريس ولكنه لا يحمل شهادة جامعية ، ولا يحتاج الأمر الى تخيل ذهني لصورة ما سوف يحدث عندما يحقق نظام تعليمي أفريقي معين تقدما سريعا في رفع كفاية وتأهيل المعلمين العاملين فيه . وقد بدأت تظهر المضامين الكلية لهذا وتتحقق .

وفي بعض الأحيان ، تعبر بعض الدول الأفريقية عن أملها في أن تتغلب في المدى الطويل على ارتفاع تكلفة المعلمين في نظامها التعليمي وذلك بإبدال ما تستخدمه من معلمين أجانب بمعلمين محليين من أبناء الدولة ذاتها . وهي تستطيع أن تفعل ذلك الى درجة معينة ، ولكن ينبغي ألا نغالى في هذه الامكانية ، وعلى سبيل المثال ، ففي بعض الدول الأفريقية التى تحررت حديثا من الاستعمار البريطانى يزيد أجر المعلم الاجنبى الذى يعمل فيها عن أجر المعلم من أبناء هذه الدول بحوالى ٤٠٪ وفي مثل هذه الحال فإن ابدال المعلم الاجنبى بآخر من المعلمين المحليين سوف يوفر بعض المال للنظام التعليمي . غير أن المعلم المتطوع من هيئات معينة مثل Peace Corps سوف يكون بالنسبة للدولة المضيفة له أقل تكلفة ، وهناك الآن عدد من الدول الأفريقية المتكلمة باللغة الفرنسية تزودها فرنسا بمعلمين

(١) انظر الملحق رقم (١٢). See Appendix 12.

فرنسيين ، وهؤلاء تكلفتهم بالنسبة للدول المضيفة لهم تتساوى تقريبا مع تكلفة ما يقابلهم من معلمين محليين نظرا لأن الحكومة الفرنسية تمدهم بمعظم التكاليف الإضافية اللازمة أو بها كلها . كما يوجد في هذه الدول عدد من المعلمين المتطوعين وهم بطبيعة الحال أقل في التكلفة ، بل أن إبدالهم بمعلمين محليين سوف يؤدي إلى زيادة في تكلفة المعلمين وإذا أخذنا في الاعتبار كل هذه الأمور السابقة فسوف نجد أن عملية إبدال جميع المعلمين الأجانب سواء المتعاقدين منهم أو المتطوعين يحتمل ألا تحدث في النهاية إلا فروقا قليلة نسبيا في نفقات التعليم في عدد كبير من الدول الأفريقية .

وعلى أية حال فإن هذه العملية يحتمل أن تستغرق وقتا ليس بقليل . وقد بدأت الدول الأفريقية التي تعتمد اعتمادا كبيرا على المعلمين الأجانب . وعلى الأخص مرحلتى التعليم الثانوى والعالى ، تعمل قصارى جهدها في أعداد معلمين من أبنائها . وقد نجحت فعلا بعض هذه الدول في زيادة نسبة المعلمين المحليين في نظمها التعليمية ، ومع ذلك يلاحظ أن العدد الكلى للمعلمين الأجانب في هذه الدول مستمر في الزيادة ، وذلك نظرا للتوسع السريع في التعليم في هذه الدول . وعلى سبيل المثال نجد أن نسبة المعلمين الأجانب الذين يعملون في هذه المدارس الثانوية في نيجيريا الشمالية في الفترة من ١٩٦٠ إلى ١٩٦٤ انخفض من ٦٨٪ إلى ٦٥٪ رغم أن عددهم خلال هذه الفترة قد زاد من ٦٧٠ إلى ٧٨٥ معلما أجنبيا (١) . وأن تكرار هذه الصورة في أماكن أخرى يبرز حقيقة هي أنه رغم الجهود التي تبذلها الدول الأفريقية في حماس لأفرقة المعلمين في مدارسها ، فإن الكثير من هذه الدول سوف يستمر لعدة سنوات مقبلة في حاجة كبيرة للمعلمين الأجانب ، وينطبق هذا على وجه الأخص على الدول الأفريقية المتكلمة باللغة الفرنسية .

طبيعة بناء كوادرات الأجور للمعلمين ومضامينها بالنسبة للحصول على أعداد كافية من نوعية جيدة .

وفي ضوء نظرنا إلى بناء الكوادرات السائدة لأجور المعلمين ومضامينها بالنسبة لتكاليف نظم التعليم مستقبلا ، نجد أنها تدل على زيادات كبيرة جدا في التكاليف وعلى الأخص في الدول النامية . والآن ننقل اهتمامنا إلى

(١) انظر الملحق رقم (١٣) . See Appendix 13.

نقطة أخرى تطرحها الاسئلة الآتية ، ما مضامين بناء الكوادر الحالية لاجور المعلمين بالنسبة لتزويد النظم التعليمية بما تحتاجه من معلمين ؟ هل تساعد هذه الكوادر في الحصول على نوع جيد من المعلمين أم انها تعرقل الحصول على هذا النوع ؟

تأتى الاجابة عن هذه الاسئلة خليطا من الجيد والردىء ومتضمنة عددا من الادوات الشرطية « اذا » . أولا : أن الكوادر العادية للمعلمين تعطىهم عوات بصفة دورية وآلية على أساس سنوات الخدمة ، كما انهم يحصلون على أجازات سنوية سخية ، وعلى معاشات مالية بعد انتهاء الخدمة وبلوغ سن التقاعد . وكذلك على حقوق ومنافع أخرى مستديمة في بعض الاحوال . وجميع هذه الاشياء تعمل في اتجاه يجذب الافراد للعمل كمعلمين في مهنة التعليم وذلك ما لم تقدم لهم أنواع الوظائف الأخرى المنافسة عروضاً ومزايا أفضل .

ثانيا : أن المدى العريض والفروق الكبيرة في المرتبات بين المستويات المختلفة من المؤهلين للتدريس تحفز عددا من صفار المعلمين القادرين والطموحين للعمل على الارتفاع بمستوى تأهيلهم وذلك اذا اتاحت لهم فرص الالتحاق ببرامج تدريبية جيدة أثناء الخدمة تمكنهم من الحصول على مؤهلات أعلا . ثالثا : وبالمثل فان المدى العريض بين مرتبات معلمى المدارس الابتدائية والثانوية وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات تغرى مثل هؤلاء المعلمين الطموحين لتغيير حالاتهم وذلك اذا ما اتاحت لهم فعلا الفرص المناسبة للترقى من مستوى تعليمى معين الى المستوى الذى يليه . وكل هذه الامور السابقة تثير مشكت هامة تختلف طرق معالجتها من نظام تعليمى الى آخر ، كما يختلف تأثيرها النهائى على اشتغال الافراد بالتدريس والانضمام الى صفوف المعلمين .

وثمة حقيقة معينة ينبغى الآن ذكرها الى جانب هذا القدر القليل الظاهر من التفاؤل . ففى معظم الدول نادرا ما يقطع المعلم النسق الوظيفى أو التسلسل الذى يربطه بزملائه وأن يتخطاهم قدما أعلا سلم الترقى . ويحتمل أن يحصل المعلم على ترقية خاصة - اذا جاءت مثل هذه الترقية - عندما يترك التدريس في حجرة الدراسة ويشغل بوظائف الادارة التعليمية .

وفي نفس الوقت فان زملاءه من المعلمين الذين ظلوا في التدريس ويتساوون معه من الناحية التأهيلية ، سوف يستمرون في الصعود على

سلم الاجور بسرعة واحدة سواء منهم المعلم الممتاز للغاية أو العادى جدا .
وهكذا نجد أن بناء هذه الكوادر الآلية للأجور والترقية لا تكافىء المعلم
الممتاز في تدريسه والافتراض القائم هنا هو أن كفاءة جميع المعلمين متساوية
وسوف تظل هكذا باستثناء قلة منهم أكثر كفاءة من الآخرين ، وهذه القلة
هى التى تقلت من التدريس الى وظائف ادارية تعطيهم مرتبات اكبر .
ويعرف الجميع أن هذا افتراض خاطىء .

ومن الصعب أن نتصور بناء جيد التنظيم للأجور يشبط همم أكثر
الطلاب قدرة وطموحا عن الاشتغال بالتدريس ، أو قد يحمل المعلمين على
ترك التدريس الى أعمال ادارية في النظام التعليمى . ورغم ذلك ينبغى أن
نعترف بأنه لا يوجد تدبير آخر بديل سهل . وقد بحث موضوع الترقية
بالاختيار Merit Promotion في كثير من الدول ، وهو ما ترفضه
عادة وبشدة نقابات المعلمين وتستند في ذلك الى بعض حجج مقبولة . وتقرر
النظم التعليمية أنها حققت نجاحا في تطبيق مبدأ الترقية بالاختيار ، غير
أن هذه النظم قليلة . وقد وجدت جامعات كثيرة في كوادرها الخاصة ذات
الدرجات الوظيفية المتعددة حلا جزئيا للمشكلة بالنسبة لاعضاء هيئة
التدريس فيها ، ولكن هذه الكوادر أيضا غالبا ما توجد مشكلات لنفسها ،
والحقيقة الواضحة في هذا الموضوع هى أنه طالما أننا نعهد الى المعلمين بالقيام
بعمل واحد فانه يصعب أن نفرق بينهم من حيث أجورهم مهما يكن بينهم
من فروق في مستوى الكيف التدريسي ونتائجه . وسوف نعود الى هذا
الموضوع مرة أخرى في فصول تالية .

وثمة اعتبار آخر هام هو أن بناء كوادر أجور المعلمين في معظم الدول
النامية والصناعية يعمل بقوة ضد التوصل الى حلول لأكثر أنواع النقص
حدة في المعلمين . ان مشكلة النقص في المعلمين بصفة عامة عندما تخف في
دولة من الدول فان هذا التخفيف يتوقع أن يبدأ أولا بالنسبة للمعلمين
في مجالات الدراسة العامة والمواد الأدبية والمواد الاجتماعية . أما في مجالات
العلوم والرياضيات والمجالات الفنية technical التى تعاني بشدة من
مشكلة نقص المعلمين فيها فان المشكلة تبقى قائمة فيها لفترات أطول
وتمضي الأمور في دائرة مفرغة ذلك أن سياسة التعليم في رفع أجور
على نمط واحد للمعلمين بصرف النظر عن اختلاف مجالات التخصص تضع
عقبات صعبة في مجال التنافس للحصول على هذه الفئات من المعلمين في

تخصصات العلوم والرياضيات وبعض التخصصات الفنية الأخرى ، وهذه عادة تحصل على أجور أفضل في أماكن وأعمال أخرى غير التدريس .

ويتضح ذلك بصورة جلية بمثال من النمسا . ففي تقرير معين لعام ١٩٦٧ يتوقع أنه سوف يصعب للغاية على النمسا في المستقبل أن تحصل على عدد كاف من معلمى الرياضيات في المدرسة الثانوية وعلى الأخص في مجال تدريس الهندسة . ويمضى التقرير في بيانه ليوضح أن خريج الجامعة في تخصص الرياضيات الذى يعمل بالتدريس في المدرسة الثانوية يبدأ - وفقا لإحصائيات عام ١٩٦٧ - بمرتب شهري قدره ٣٤٥٠ شلنًا نمساويًا ، بينما يتراوح راتبه الشهري لو عمل في أحد فروع المؤسسات أو الهيئات الدولية الموجودة في النمسا من ٦٠٠٠ إلى ٦٥٠٠ شلنًا نمساويًا (١) . ورغم أن هذه الحالة خاصة متطرفة ، إلا أن هذا النوع من التفاوت يوجد اليوم في كثير من الدول بما فيها الولايات المتحدة الأمريكية (٢) .

والسؤال الذى نطرحه هنا هو ، ما الذى تفعله نظم التعليم إزاء مشكلة من هذا النوع ؟ إن نظم التعليم تفتقر إلى الوسائل التى تمكنها من أن تدفع إلى جميع المعلمين أجورًا عالية بالقدر الذى يمكنها من الحصول على عدد كاف وكفاء من معلمى العلوم والرياضيات والمجالات الفنية التكنولوجية . ومن ناحية أخرى فإن هذه النظم لا تستطيع أن تحصل على عدد كاف من هؤلاء المعلمين على أساس السعر النمطى الموحد الذى تقدر على دفعه وتتحمل تكاليفه . وإن فشل نظم التعليم في حل هذه المشكلة يزيد بدوره من حدتها ، ويحدث ذلك إذا لم تعط هذه النظم ضمن مخرجاتها التعليمية أعدادًا كافية من الأفراد في هذه المجالات من التخصص يمكن بواسطتهم في النهاية أن تخفف من مشكلة النقص في هذه الأنواع المعينة من المعلمين . والعبارة الآتية تلخص نتائج دراسة معينة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة أثر اتباع نظم التعليم لسياسة أجور نمطية موحدة على تجنيد الأعداد اللازمة من المعلمين في مجالات الرياضيات والعلوم والمجالات

(١) OECD, Austria Study on the Demand for and Supply of Teachers (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1968).

(٢) انظر الملحق رقم (١٤) .

الفنية التكنولوجية . « اننا لا نعرف صناعة أخرى تعطى اهتماما قليلا للغاية لحالة السوق عندما تقيم بناء الاجور » . . مثلما يحدث في صناعة التعليم (١) .

كليات ومعاهد المعلمين ومدى كفاية انتاجيتها :

وتزداد حدة مشكلة النقص في المعلمين بصفة عامة وليس فقط في العلوم والرياضيات والمجالات الفنية نتيجة لعدة عوامل سائدة في المصادر الرئيسية التي تزودنا بالمعلمين ، ونعنى بهذه المصادر كليات ومعاهد المعلمين فبينما أهمل التوسع في هذه الكليات والمعاهد في الفترات الماضية التي شهدت التفجر الهائل في أعداد التلاميذ وزيادة القيد بالمدارس نجد أن طاقتها الانتاجية هذه الأيام تنمو وتزداد بسرعة . ومن المتوقع أن يزداد العدد الذي تخرجه من المعلمين الى درجة كبيرة . ولكن هذا سوف يجعلنا نفكر ثانية في مسألة الكيف . اننا اذا اردنا أن نحسن في اعداد المعلمين من الناحيتين الكمية والكيفية معا ، فلا بد من أن نحسن في المدخلات لهذه الكليات والمعاهد ليعمل فيها فئات ممتازة من أعضاء هيئة التدريس ، ولكي تضم أيضا خامات بشرية طيبة من الطلاب وهذا على وجه الدقة هو ما تعاني منه نظم تعليمية كثيرة . ان كليات ومعاهد المعلمين تفتقر بشدة الى اساتذة اكفاء لاعداد المعلمين . ويرجع السبب في ذلك جزئيا الى أن هذه الكليات والمعاهد غالبا ما تكون معزولة عن الأبحاث العلمية والاتجاهات الأساسية للتربية والتعليم .

(١) «... It is quite general, particularly in unified school districts but not only in them, for unified salary schedules to prevail. That is to say, for teachers with the same amount of training and experience, salaries are identical. The first grade teacher, therefore, is paid the same as the 12th grade physics teacher. All teachers get salary increases automatically as they gain experience (or as time passes), and they also improve their incomes as they take more courses...», from J. Kershaw, and R. McKean, Systems Analysis and Education, Research memorandum No. 2473-FF (Santa Monica, Calif.; Rand Corporation, October 1959), p. 59.

ويتبع ذلك أن المكانة المنخفضة لهذه الكليات والمعاهد في نظر هؤلاء الأساتذة الذين يمكن أن يتعلم ويتدرب على أيديهم أفضل المعلمين تصدهم عن ربط أنفسهم بالعمل التعليمي في هذه المؤسسات . ولا يمكن أن نزيل هذه العقبات إلا بعمل مضاد يساعد في التغلب على الظروف التي تحمل المستويات الجيدة من الطلاب على تجنب الالتحاق بمعاهد وكليات المعلمين وبالتالي الابتعاد عن اتخاذ التدريس كمهنة لهم . أن بعض الدول كفرنسا مثلا لا تعاني من هذه المشكلة ، ولكن عددا كبيرا آخر من الدول يجد فيها مشكلة من أكثر المشكلات خطورة .

المعدل العالمي للفقد بين المعلمين :

وثمة عامل آخر يزيد من تعقيد مسألة المعروض من المعلمين ، وهذا العامل هو المعدل العالمي للفقد بين المعلمين من ذوى الخبرة في التدريس . ولحسن الحظ فإن هذا المعدل العالمي للفقد ليس ظاهرة عامة بالنسبة لجميع الدول ، وإنما يقتصر على البعض منها فقط وقد أوضحت نتائج دراسة حديثة أجريت في النرويج أن التسرب في مهنة التعليم قد ازداد في السنوات الأخيرة (١) . وفي المملكة المتحدة وصل معدل الفقد بين المعلمين الى درجة كبيرة ، فمن بين كل ١٠٠٠ من النساء التي بدأت الاشتغال بالتدريس استمر منهن فيه بعد ست سنوات ١٩٣ معلمة فقط . وأما بالنسبة للرجال ، فمن بين كل ١٠٠٠ من الرجال الذين بدأوا الاشتغال بالتدريس استمر منهم بعد ست سنوات في مهنة التدريس ٦٧٧ معلما فقط (٢) . ويحتمل أن تكون هذه أكثر البيانات ازعاجا ولكنها بدورها جزء فقط من موضوع أكبر . وعلى وجه الأخص فإن النقص الحادث في القوى العاملة في السنوات الأخيرة جنبا الى جنب مع التغيرات الطارئة في السياسة الاجتماعية قد دفع بعض النظم التعليمية الى الاعتماد الى درجة كبيرة على القوى العاملة من النساء .

ففي النمسا مثلا يبلغ عدد المعلمات ثلاثة أخماس اجمالي عدد معلمين

(١) OECD, A Case Study in the Application of Teacher Demand on Supply Models in Norway (Paris; Directorate for Scientific Affairs, 1968).

Times (London), 20 June 1967.

(٢)

المرحلة الأولى (١) بينما تصل هذه النسبة في بريطانيا الى ثلاثة أرباع في المرحلة الأولى وخمسين ٢ : ٥ في المرحلة الثانوية (٢) . وتقوم النساء بدور مماثل في الولايات المتحدة الأمريكية . ورغم ذلك فان ميزة تدبير هذه الأعداد الكبيرة من المعلمات تتضاءل ازاء حقيقة هي أن التعليم يفقد الكثير منهن في مواجهة منافسة الزواج والانشغال بتربية أطفالهن .

مبدأ المساواة في الأجور بين الرجل والمرأة وأثره على جذب عدد كاف منهما للتدريس :

وثمة تعقيد آخر لهذه المسألة عندما تساوى السياسة الاجتماعية لدولة معينة بين أجر المرأة وأجر الرجل نظير القيام بأعمال متساوية أو متكافئة وقد يبدو أن هذه سياسة اجتماعية مرغوب فيها للغاية . ولكن لنفرض أن بقية الجوانب الأخرى من الاقتصاد لا ترتبط بهذه السياسة ، ولنفرض أنها تدفع للأعمال المتساوية أجورا للرجال أكبر مما تدفعه للنساء . وسوف يتبع ذلك أن الأجور التي تعطى في مهنة التدريس والتي تكون مرتفعة إلى درجة تجذب القادرات من النساء للاشتغال بالتدريس ، قد لا تكون في حد ذاتها كافية لكي تجذب بنفس الدرجة القادرين من الرجال للاشتغال بالتدريس ، أو حتى للإبقاء عليهم بعد دخولهم هذه المهنة . وأنه لمن السخرية هنا أن يكون في تطبيق ما يتفق عليه معظم الناس على أنه سياسة اجتماعية مرغوب فيها من حيث المبدأ ، ما يلحق الضرر في النهاية بالتعليم وبالتالي بأنفسهم .

مشكلة الحصول على عدد كاف وجيد من المعلمين للعمل في المناطق الريفية :

ونأتى في النهاية الى مشكلة جغرافية ترتبط بمسألة المعروض من المعلمين ، وهذه المشكلة ، سوف تستمر في ازعاج عدد كبير من الدول حتى بعد أن تحقق توازنا شاملا بين العرض والطلب . ويعبر عن هذه المشكلة بسؤال تتضمنه أغنية أمريكية قديمة تقول : ما هي الطريقة التي سوف تتبعها للإبقاء عليهم في المزرعة ؟ .

ان النظم التعليمية في الدول التي تكثر فيها المناطق الريفية تواجه دائما مشكلة انسانية للحصول على عدد كاف من المعلمين ذوي التأهيل

See OECD, A case study..., op. cit.

(١)

(٢) انظر الملحق رقم ١٥. 15. See Appendi

الجيد لسد الحاجة الماسة اليهم في مدارس هذه المناطق ولما كانت هذه المناطق الريفية لا تجذب الى درجة كبيرة المعلمين للعمل فيها ، فان أفضل العناصر من المعلمين تتجه الى العمل في المدن ، بينما يترك الأطفال في المناطق الريفية لمعلمين ذوي مستويات تأهيل ضعيفة غالبا . وتعمل كوادر الأجور وأشكال المكانة الاجتماعية في اتجاه مضاد للتوصل الى حل للمشكلة . وذلك لأن كوادر الأجور في مثل هذه الدول تعطى أجورا أعلى ومكانة أفضل للمعلمين القائمين بالتدريس في المدن ، بينما لا تعطى أية حوافز خاصة للتدريس في المناطق الريفية .

وأخيرا ثمة سؤال واحد يلخص لنا معظم المشكلات التي سبق أن عرضنا لها في حديثنا عن المعلمين كمدخلات في نظم التعليم . وهذا السؤال هو : هل في وسع نظم التعليم في المستقبل أن تعمل على رفع كفاية انتاجها من المعلمين من حيث الكم والكيف معا ؟ والى هذا السؤال ينبغي ان نحول الآن انتباهنا .

المال : القوة الشرائية للتعليم

التنافس والأولويات :

ان مسألة الموارد المالية تكمن وراء كل ما سبق ذكره تقريبا في الفصول السابقة وعلينا ان ننقل الآن مباشرة الى الموضوع ، فنشير الأسئلة الآتية :

هل يرتبط بمنشأ أزمة التعليم توافر المال أو نقصه ؟ ما القدر الذي سوف نحتاج اليه ، ومن أين سنأتي به ؟ وما احتمالات امتحان الحصول على هذا القدر الكافي منه ، وما الذي يمكن ان يحدث لو اتضح لنا أن الحصول على هذا القدر الكافي أمر مستحيل ؟

وفي استطاعتنا ان نفكر في هذه الأسئلة بوضوح لو اننا نحينا جانبا القول القديم بأنه لا يوجد في التعليم من العيوب ، ما لا يمكن للمال أن يصلحه . لأن هذه الحقيقة الجزئية ، تصرف الناس بطريقة سهلة للغاية . عن البحث العميق للمصادر الأخرى لمشكلات التعليم . ومن الطبيعي أن توجد عوامل أخرى لها أهميتها الى جانب العامل المالى ، يمكن أن تحد من سرعة التوسع في نظام التعليم ، وأن تقيد تحسينه وتطويره . ولقد برهنت هذه العوامل في بعض الأحيان ، على أنها أكثر صعوبة من العامل

المالى من حيث تناولها والسيطرة عليها . ورغم ما قيل ، فما زلنا نواجه حقيقة هامة هى أن المال مدخل بالغ الأهمية من مدخلات أى نظام تعليمى وهو يزود التعليم بالقوة الشرائية الضرورية التى تمكنه من الحصول على المدخلات الانسانية والفيزيكية . ويقف التعليم عاجزا اذا عانى بشدة من نقص المال فاذا توافرت له الموارد الكافية ، أصبحت مشكلاته أيسر في تناول ، وحتى وان لم تختفى .

ولا يمكن أن نفصل الاسئلة السابقة المتصلة بالموارد المالية عن بيئاتها، فالتعليم ليس الا جزء من نسيج موحد من الاشياء التى تشكل الحياة فى المجتمع . وفي أى زمان ، يتوافر لاقتصاد المجتمع دخل محدود ، يوزعه بنظام معين لاغراض شتى . وي طرح المقدار الذى يخصص للتعليم من المقادير المتاحة للاغراض الاخرى ولهذه الاسباب فان ما يطالب به التعليم من الموارد المالية على المستوى القومى يلقي منافسة من المطالب المخالفة الاخرى كحاجات المجتمع المادية الهامة من استثمارات في الزراعة ، وفي الصناعة ، وفي الاسكان والطرق ، وكالحاجات الاجتماعية الهامة مثل الانفاق على الصحة والتأمينات الاجتماعية لكبار السن ومواجهة التعطل . والميزانية العسكرية ، بكل اسف ، تعد أقوى غريم لميزانية التعليم وذلك في عدد ليس بالقليل من الدول . غير ان التعليم ذاته منقسم على نفسه عندما يحدث التنافس بين قطاعاته ليحصل كل منها على نصيب اكثر من الميزانية المخصصة للتعليم ككل ، فيظهر التنافس بين التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى ، أو بين التعليم الثانوى ، والتعليم الجامعى ، أو بين التوسع فى اعداد المعلمين ، والتوسع فى انشاء المباني المدرسية ، وقد يكون التنافس ذا أهمية خاصة عندما ينشأ بين التربية المدرسية او النظامية ، والتربية غير المدرسية أو غير النظامية .

ويتطلب هذا التنافس وضع نظام معين للاولويات القومية ، سواء اكان ذلك النظام صريحا أو ضمنيا ، ومهما يكن من شيء فان حسم موضوع الاولويات القومية - حينما تواجهه حجج متساوية في القوة ومتعارضة في الاتجاه تجمد التفكير وتعطل العقل - مؤلم وغير محمود . ويساعد توافر الحقائق الواضحة وتحليلها على اساس من الفكر والعقل بدرجة كبيرة في حسم مسألة الاولويات في التعليم ، غير أن تحديد هذه الاولويات لا يتم في النهاية باستخدام المسطرة الحاسبة لمخطط التعليم ، وانما بواسطة عملية سياسية معينة وهى عملية تتصف في بعض الاحيان بعنف الممارك بين الوزراء حول الميزانية ، أو بين الوزراء والمجالس التشريعية ، أو بين أعضاء من هذه

المجالس الأخيرة ، وما يبرز في النهاية من خلال كل هذا يعكس عادة مزيجا من قيم المجتمع ، ومقارنة بين نفوذ القوى الضاغطة المتنافسة ، وأساليب عملها ، وأنه من الضروري حقا اذا أخذنا في اعتبارنا ما تقدم بكل دقة ، أن يجيد قادة التعليم ليس فقط المسائل الخاصة بمجالهم ، بل وان يجيدوا الى جانب ذلك لغة الاقتصاديين وأساليبهم . لكي يكونوا أفضل استعدادا وتسليحا في الدفاع عن مطالبهم في معركة الميزانية السنوية ، ولا يمكن ان تغنى البلاغة في الخطابة عن الالمام بالحقائق والقدرة على التحليل في كسب معارك الميزانية .

عوامل اساسية تؤثر في الوضع المالى للتعليم :

ولما كان لكل دولة اولوياتها القومية ، فان الاجابة عن الاسئلة التى اثيرت في بداية هذا الفصل . لن تكون واحدة في كل مكان . وينبغى أن تؤخذ هذه الاختلافات في الاعتبار مع ما لكل منها من ملامح وظلال . ويمكن ان تتضح الابعاد المالية للنظام التعليمى في أى سياق اتضاحا بالغ الدقة . اذا ركزت عدسة الرؤية على ثلاث علامات وذلك حتى نتمكن من رؤية ما حدث في الماضي وما يحتمل ان يحدث في الحاضر والمستقبل وهذه العلامات الدالة هى (١) اتجاهات نفقات وتكاليف تعليم التلميذ الواحد (٢) اتجاهات النفقات التعليمية الكلية (٣) اتجاهات نسبة اجمالى الانتاج القومى الى اجمالى دخل الايرادات العامة التى انفقت على التعليم .

ولنبدا بمعالجة النقطة الاولى . فنقول ان الادلة الموثوق بها والخاصة بتكاليف التعليم بالنسبة لكل تلميذ ما تزال قليلة ويحتاج هذا المجال الى مزيد من البحث والدراسة ، الذى يمكن ان يعود علينا بنفع كثير . ومع ذلك فان الادلة التى استطعنا جمعها سواء اكانت قوية أم ضعيفة تشير اساسا الى اتجاه واحد ، وهو ان تكلفة التلميذ في كل مرحلة من مراحل التعليم ، في الدول المتقدمة صناعيا وفي الدول النامية على السواء ، قد ارتفعت فى السنوات الخمسة عشرة الماضية . والسبب الرئيسى لهذا الارتفاع او الزيادة ، هو ارتفاع تكاليف المعلمين التى سبق ملاحظتها .

وقد يستخلص رجل الاقتصاد من ذلك ، ان التعليم صناعة متزايدة التكاليف . وان تكاليف عناصر المدخل في التعليم (مع ثبوت الاسعار) بالنسبة لكل وحدة مماثلة من المخرج تتبع اتجاهها خطيا متصاعدا ، عاما ، بعد آخر . واذا كان الامر كذلك ، وهذا ما يبدو من الشواهد ، فان مضامينه

خطيرة وبعيدة الاثر ، اذ يعنى في الواقع ان أى نظام تعليمى سوف يحتاج كل عام والى مالا نهائة ، الى مزيد من الاموال لكى يحقق نفس النتائج التى حققها في العام السابق . واذا اراد ان يحقق نتائج اكبر وعلى صورة افضل فسوف يحتاج ايضا الى زيادة اكبر في الميزانية ، هذا بخلاف ما تتطلبه مسايرة التضخم من نفقات وسوف نعود الى هذه النقطة مرة أخرى عندما نناقش التشغيل الداخلى لنظم التعليم . اما الآن فعلينا ان نفحص الشواهد والادلة الميسرة لنا فحصا ادق .

ارتفاع معدل تكلفة التلميذ :

وتقدم الدول الصناعية اكثر الادلة اتساقا مع الاتجاه المتزايد فى نفقات التعليم بالنسبة للتلميذ الواحد ويتضح هذا في شكل (١٠) ولا شك ان بعض هذه الزيادات تعكس تحسنا في جودة نتائج التعليم من سنة الى اخرى ، غير ان هناك حالات واضحة سار فيها ارتفاع تكلفة التلميذ جنبا الى جنب مع الانخفاض في نتائج التعليم . وفي كلتا الحالتين ، فانه يبدو واضحا تماما ان صافي الزيادة في الجودة لا يفسر على أى نحو الارتفاع الكلى في التكلفة الحقيقية للتلميذ .

هل ثمة شيء يلوح في الافق ويدل على ان الاتجاه المتزايد في تكلفة الوحدة (التلميذ في هذه الحالة) سوف يثبت أو سوف يتجه الى الانخفاض في الدول الصناعية ؟ ان الاجابة عن هذا السؤال بكل اسف ، هى بالنفى ، ومن الناحية النظرية يمكن ابطاء هذه الزيادة اذا تحققت الوفرة في القوى العاملة المؤهلة للتدريس ، مع تناقص الطلب عليها ، من جانب الهيئات والمؤسسات الموظفة الاخرى ، غير انه ، بما ان انتاجية العمل في المجالات الاخرى مستمرة في الزيادة والارتفاع ، كما تشير الدلائل الى ذلك ، فان التعليم لابد وان يحافظ على توازن معقول بين ما يقدمه من اجور للمعلمين وبين ما يمكن ان يحصلوا عليه في المجالات الاخرى في غير التعليم ، وذلك حتى يجتذب بين صفوف المعلمين نصيبا كافيا من القوى العاملة المؤهلة تأهيلا حسنا ، وفي نفس الوقت ، اذا لم ترتفع انتاجية المعلمين بسرعة ، بما يتناسب مع اجورهم - والاعتقاد ضعيف ان ذلك ممكن الحدوث - فان معدل التكلفة بالنسبة للتلميذ سوف يستمر في الزيادة ، ويعزز هذا التوقع دراسة رائدة ولو انها موضع جدل - اجريت في بريطانيا ، وانتهت الى

نتيجة هي ان جبهة التعليم في بريطانيا قد اخذت فعلا في الهبوط (١) . غير ان الباحث لا يدعى ان نتائج دراسته معصومة من الخطأ ، او انها قابلة للتعميم وهناك من الاسباب الوجيهة ما يحملنا على القول بانه اذا اجريت دراسات مشابهة في اماكن اخرى ، فانها قد تسفر عن نتائج مشابهة .

وفي حالة الدول النامية ، فان الادلة المتوافرة المبعثرة ، لا تعطينا الا صورة مختلطة ومشوشة كما يتضح في شكل (١١) . وهذه الادلة بما لها من ثقل تبين ارتفاعا في التكلفة بالنسبة للتلميذ الواحد . غير انه في مواقف معينة واذا قبلت الادلة على ظاهرها ، فانها تبين انخفاضاً في التكلفة على الاقل لفترة قصيرة غير اننا لسوء الحظ لا نجد في مثل هذه الحالات الاعزاء قليلا . ويمكن في ضوء ما نعرفه عن التعليم في هذه الدول ، ان نرجع الانخفاض الظاهر في التكلفة الى خمسة عوامل رئيسية هي :

- ١ - تخلف اجور المعلمين بالنسبة للتضخم المتزايد في الاسعار .
- ٢ - استخدام اعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين تقل اجورهم كثيرا عن اجور المعلمين المؤهلين .
- ٣ - زيادة عدد التلاميذ بالنسبة للمعلم الواحد . وهذه النسبة تعكس اكتظاظ حجرات الدراسة باعداد كبيرة من التلاميذ .
- ٤ - الاقتصاد في نفقات التعليم ، وذلك بزيادة نسبة انواع التعليم الاقل تكلفة ، مثل الاقلال من المدارس الداخلية ، والاكثر من التلاميذ الذين يدرسون نهارا ويعودون الى بيوتهم .
- ٥ - استخدام نظام الفترتين الصباحية والمسائية .

وفي ضوء طبيعة معظم هذه العوامل الخمس ، من الانصاف ان نستنتج أن الانخفاض في تكلفة التلميذ الذي يبدو في معظم الحالات ، انما هو انخفاض كاذب وخادع ذلك ان ما يقاس في مثل هذه الحالات ليس هو نفس الشيء ،

See Maureen Woodhall, «Productivity Trends in British (١) Secondary Education, 1950-63», draft paper presented at the Seminar for Professors of Educational Planning (Economics), 5, 16 June 1967, IIEP, Paris (Mimeographed).

وانما نوعية من الانتاج تزداد رداؤه ، أى انه انتاج متغير في نوعيته وتركيبه .

وتحتاج هذه النتيجة السابقة على اية حال ، الان الى بعض التعديل وذلك بملاحظة بعض الحالات المتفرقة التى ظهر فيها انخفاض حقيقى فى التكلفة بالنسبة لنفس الانتاج ، أو بالنسبة لانتاج أفضل نوعية ولعل أوضح هذه الحالات تلك التى نجدها في عدد قليل من الجامعات الافريقية الحديثة التى سجلت انخفاضا في تكلفة التعليم بالنسبة للطالب ، وذلك لانها بدأت بأعداد قليلة في بداية نشأتها ، ارتفعت هذه الأعداد لتلائم قدرتها على الاستيعاب كما وضعت في خطة انشائها . وعلى ذلك فان هذا الاقتصاد في التكلفة لا يحدث الا مرة واحدة ، وليس شروعا في اتجاه انخفاض في التكلفة يقدر له الاستمرار والبقاء . وحتى مع وجود هذا الانخفاض ، ما زالت تكلفة التعليم بالنسبة للطالب في الجامعات الافريقية عالية جدا ، اذ ما قيست بالمعيارين الآتين :

المعيار الاول : هو قدرة هذه الدول الافريقية اقتصاديا على دعم الجامعات .

المعيار الثانى : هو تكلفة الطالب في التعليم اذا قورنت بتكلفته فى التعليم المماثل في اوربا .

هذا ويمكن للدول النامية ان تكافح في المستقبل لكى تحد الى درجة كبيرة من تكلفة - التلميذ التعليمية ، كما كافحت في الماضي ، لتحقيق ذلك الى حد ما بوسائل كثيرة - مع التسليم بأنها مستعدة لدفع الثمن عاليا على حساب جودة التعليم ، فمثلا يمكن تحقيق ذلك بالابقاء على استخدام نسبة عالية من المعلمين غير المؤهلين من ذوى الاجور المنخفضة ، وتجنب الزيادة في اجور المعلمين عامة ، والتقليل من المصروفات على الكتب ومواد التعلم الضرورية الاخرى . والاستمرار في زيادة ازدحام الفصول بالتلاميذ ، وبالتوسع في نظام الفترة الصباحية والمسائية ، غير أن لهذه الوسائل جميعا محددات عملية ، اذا نحينا جانبا تأثيرها السيء على الكيف والجودة ، فقد بلغ ازدحام فصول الدراسة بالتلاميذ أقصى مدى تسمح به سعة الفصل وتحول دون « حشر » أى تلميذ اضافي فيها وبالمثل فان نظام الفقرتين يمكن التوسع فيه الى أقصى حد قبل ان يتحول بالضرورة الى نظام الفترات الثلاث ، واذا كانت الكتب المدرسية قليلة منذ البداية ، فاننا لن نوفر الى القليل بما أننا لن نعمل على مضاعفتها .

وسوف يصعب تبرير الاحتفاظ باعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين ما دامت الجامعات وكليات المعلمين ومعاهدهم تخرج اعداد كبيرة من المعلمين المؤهلين الذين اعدوا اعداد افضل . كما ان الوقوف امام مطالب المعلمين الملحة لزيادة اجورهم - حتى تتناسب مع التضخم الاقتصادي ، وتتوازن مع زيادة المخصصات المالية لجوانب اخرى غير التعليم في قطاعات عامة او خاصة - ليس بالامر الهين اليسير . وان قوة نقابات المعلمين الضاغطة في الدول النامية يمكن ان تكون اكثر فعالية عنها في الدول الصناعية وذلك لانها تضم جزءا كبيرا من الصفوة المتعلمة القليلة العدد ذات النفوذ والنتيجة التي يمكن ان نصل اليها في ضوء كل ما سبق هي ان الدول النامية قد استنفدت الى درجة كبيرة الوسائل التقليدية التي تبعد من ارتفاع تكلفة التعليم بالنسبة للتلميذ .

وثمة نتيجة اخطر تفرض نفسها علينا فرضا . وعلى الاخص حينما نسترجع ما سبق ان ناقشناه حول زيادة التكاليف الناتجة عن نظم الترقية في كوادر المعلمين . وهذه النتيجة هي ان تكلفة التعليم بالنسبة للتلميذ سوف ترتفع في السنوات القادمة بدرجة اسرع في الدول النامية عنها في الدول الصناعية ، وبالتالي فان جودة التعليم بدلا من ان ترتفع سوف تتدهور وتبلغ نقطة يصبح فيها « الاستثمار » في التعليم في حقيقة الامر « عدم استثمار » .

ارتفاع نصيب التعليم من الموارد المالية الكلية :

وفي ضوء ذلك ، فانا نعتقد ان اي مسئول عن تخطيط التعليم في اي دولة يواجه واجبا اخلاقيا مطلقا . وهو انه ينبغي ان يكون لديه الشجاعة للسماح بزيادة ملحوظة في تكاليف تعليم التلميذ عند حساب التكاليف المالية للتعليم حتى يحقق اهدافه المستقبلية والجريئة ، أي يحقق مزيدا من التوسع التعليمي ومزيدا من الجودة التعليمية ، وعلى الاخص اذا التزم بسياسة معينة لتحسين نوعية التعليم وزيادة فاعلية التعلم . اما ان نفترض ان التكلفة التعليمية للتلميذ سوف تظل ثابتة اذا اصطنعنا في مجال التعليم وسائل اقتصادية مبتكرة بعيدة الاثر والمدي ، فليس الا انغماسا في الاوهام وجريا وراء الاحلام يمكن ان يؤدي الى مزيد من التدهور في جودة التعليم ونوعيته فضلا عن انها تضلل السلطات التعليمية وافراد الشعب تضليلا خطرا مما يشعرها بعدم الرضا ويدفعها الى السخرية .

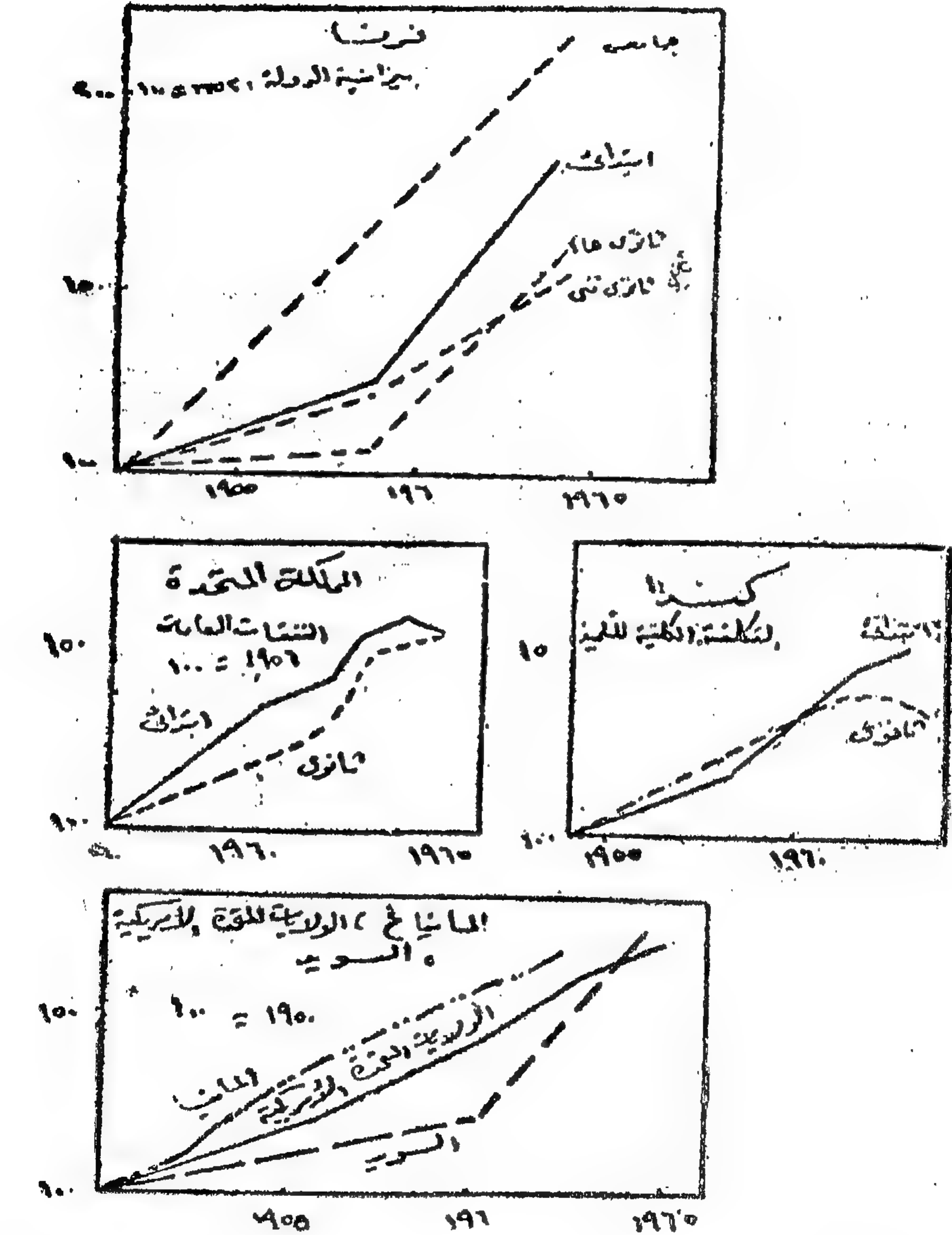
وهذه التوقعات غير السارة التي اضطررنا الى توضيحها تقوم على مسلم أساسي هو ان الامور ستمضي في مجال التعليم على النحو الذي الفناه، غير أن من الممكن ان نتصور من ناحية اخرى ، ان مبتكرات تعليمية سوف تستحدث وتمكن من خفض التكلفة الى حد كبير للغاية والى درجة تبدو معها توقعاتنا وكأنها خطأ كبير ، واذا فرض وحدث هذا . فسوف نكون اول من يحيى هذا الحدث السار ويرحب به ومع ذلك وبكل اسف ، فنحن لم نر بعد دفعات قوية لمبتكرات يعقد عليها الامل يمكن ان تنقذ النظم التعليمية ، ونخلصها من المأزق المالى الخطير الذى سوف تقع فيه في السنوات العشر القادمة .

ويبدو هذا المأزق المالى اكثر وضوحا اذا ما نظرنا الى كل من المؤشرين الاول والثانى وهما اتجاه الزيادة في نفقات التعليم وفي علاقة ذلك بالمخرج الاقتصادى والميزانيات العامة والحق ان نفقات التعليم قد اخذت في الارتفاع الشديد في كل مكان خلال العشر او الخمس عشرة سنة الماضية ، ولم يحدث هذا الارتفاع في المخصصات المالية للتعليم كمقادير مطلقة فحسب وانما ارتفعت أيضا كنسب في الانتاج القومى الكلى ، وفي الدخل القومى ، وفي جملة الايرادات العامة .

ولهذه الصورة جانب مضيء وهو ان جميع الدول وكافة الشعوب قد اعطت قيمة اعظم للتعليم ومنحته اولوية اكبر . اما الجانب المظلم منها فهو ان نفقات التعليم لا يمكن ان تستمر في الزيادة بهذا المعدل الى غير نهاية . اذ ينبغى على الميزانيات القومية ان تراعى الحاجات الاخرى الهامة . ولا يمكن للتعليم ان يستمر في طلب الزيادة السريعة في نصيبه من الموارد المالية المتاحة دون ان يعرض المجتمع ككل او الاقتصاد برمته لضغط خطير او يؤدي الى اخلال توازنه . وليست هذه المسألة مرهونة باتجاه فلسفى معين او وجهة نظر خاصة . وانما هى مسألة يحسمها الحساب البسيط .

وعلم الحساب بطبيعة الحال لا يصر على ان تتوقف ميزانيات التعليم عن الارتفاع نهائيا ، وانما يقرر ان هناك مرحلة معينة يلزم عندها ان يصبح معدل الزيادة في ميزانية التعليم في خط متقارب للغاية مع خطوط معدل النمو الاقتصادى ككل ، ومع جملة الايرادات العامة ، وسوف يحصل التعليم على زيادة سنوية أقل مما حصل عليه في الميزانيات السابقة اذا حدث تباطؤ في معدل زيادة الموارد العامة وسوف تقل هذه الزيادة بدرجة اكبر اذا كان معدل النمو الاقتصادى بطيئا . وفضلا عن ذلك ، فان جزءا كبيرا

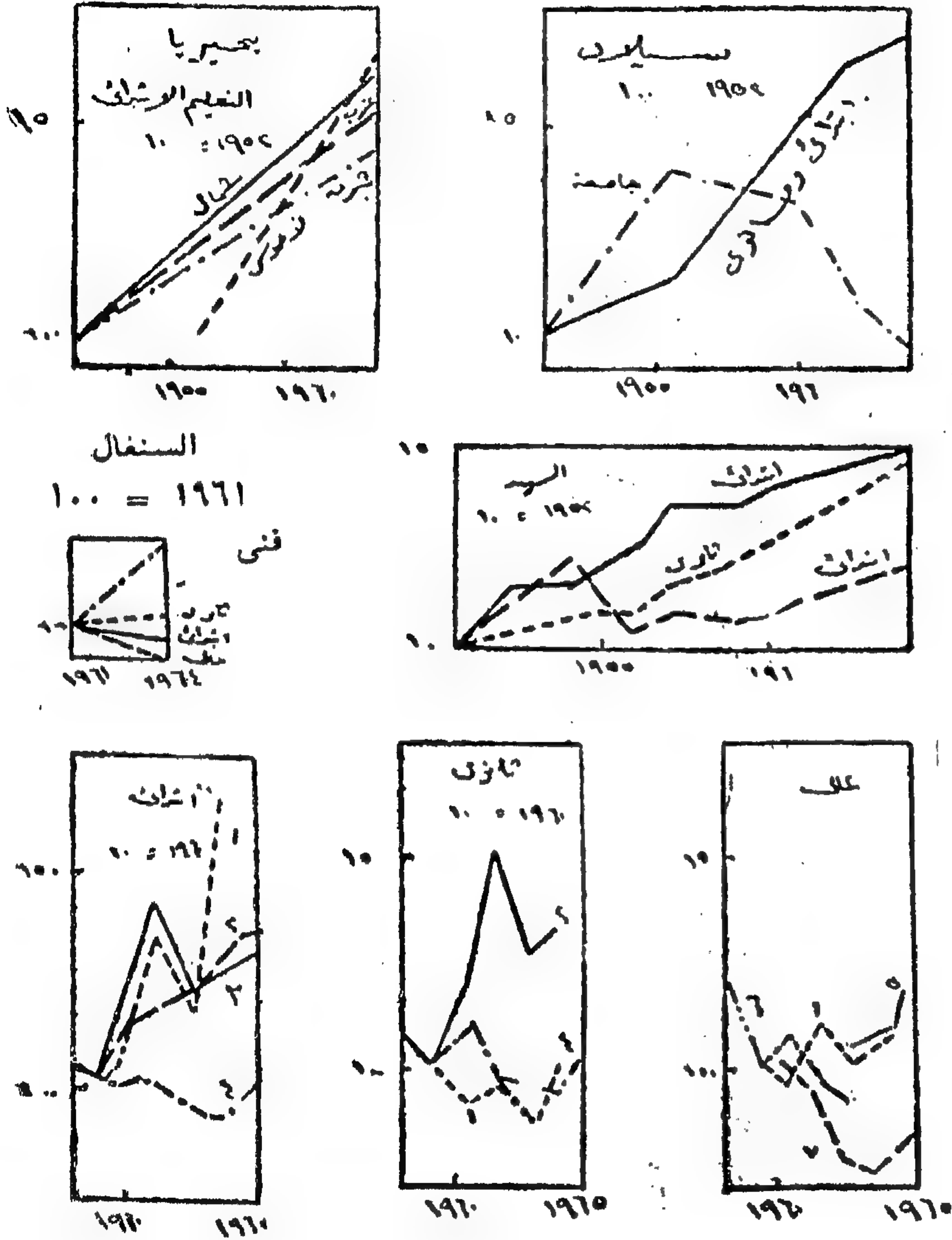
شكل (١٠)
النفقات التعليمية للتلميذ الواحد في الدول الصناعية
(in constant Prices)



Recurrent Outlay : ألمانيا غ
Current Outlay : الولايات المتحدة الأمريكية
Total Outlay, public funds : السويد
المصدر : انظر الملحق رقم ١٥

شكل (١١)

اتجاهات مختلفة للنفقات الدورية للتلميذ الواحد في بعض الدول النامية



دول أمريكا اللاتينية

- ١ - كولومبية
- ٢ - السلفادور
- ٣ - الارچنتين
- ٤ - كوستاريكا
- ٥ - بيرو ١٩٦٣ = ١٠٠
- ٦ - البرازيل ١٩٦٠ = ١٠٠
- ٧ - شيلي ١٩٦١ = ١٠٠

من هذه الزيادة سوف يخصص مقدما لتفطية زيادة التكاليف التي لا مفر من حدوثها في البرامج التعليمية القائمة . وهكذا يصبح المسئولون عن ادارة التعليم في وضع لا يسمح لهم باعادة توزيع الموارد المالية لتحسين توازن النظام التعليمي وزيادة انتاجيته .

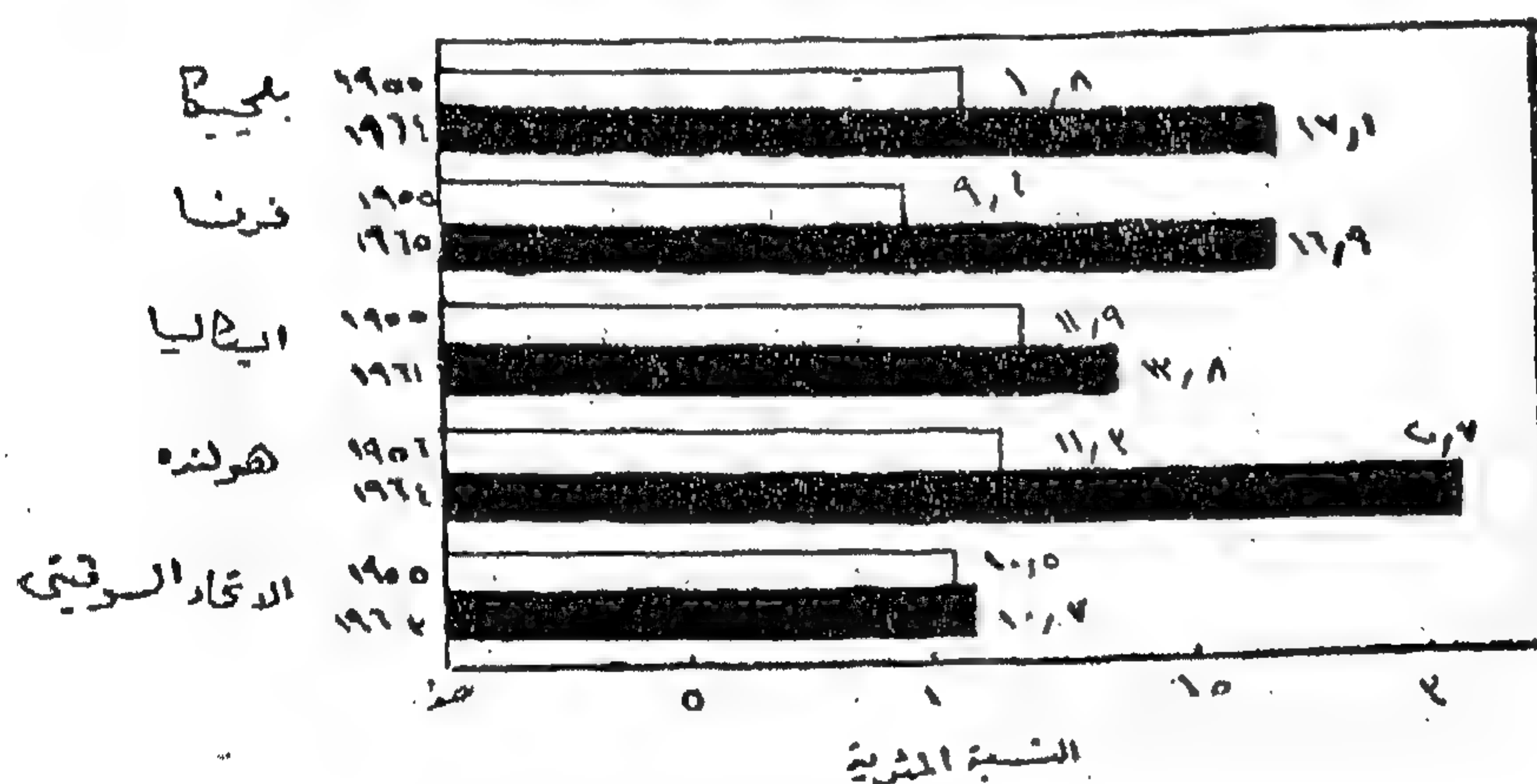
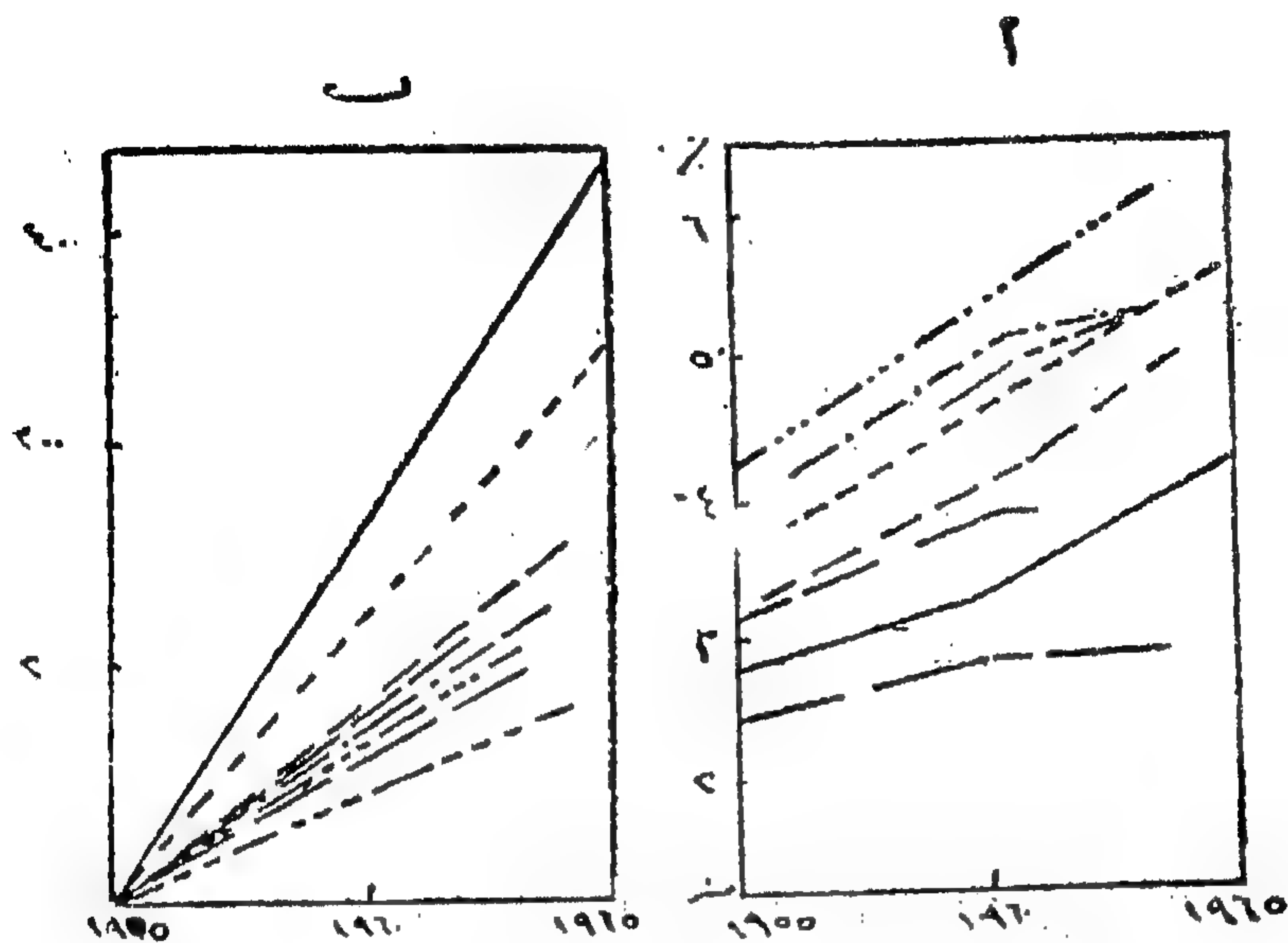
ومن المستحيل أن نعمم بخصوص هذه النقطة التي يدخل عندها التعليم الى مرحلة الهضبة والاستواء . ومن الواضح أنه سوف توجد فروق كبيرة بين الدول من حيث الوقت الذي تصل فيه الى حد هذه المرحلة ومن حيث المستوى ، ويتوقف هذا على تقاليد كل منها ، وقيمها وأهدافها ، بل وفوق كل شيء ، على مرحلة النمو التي تمر بها ، ومعدل نموها الاقتصادي ومع ذلك فان الوصول الى هذه النقطة امر حتمي في جميع الدول ، سواء حدث ذلك عاجلا أم آجلا . والحق أن عددا من الدول النامية والمتقدمة على السواء قد وصل فعلا الى هذه النقطة .

اتجاهات التعليم في الدول الصناعية :

ويوضح شكل (١٢) قطاعا عرضيا لما حدث لتمويل التعليم في الدول الصناعية . وهذا الشكل يمثل ما يتضمنه من دول تمثيلا عادلا ، وقد انتقلت معظم هذه الدول من نقطة كانت تنفق فيها ما بين ٢ - ٤ ٪ من الانتاج القومي الكلي في عام ١٩٥٥ (وهذه النسب تمثل زيادة ليست بالقليلة على نسب ١٩٥٠ عند عدد منها) الى نقطة تنفق فيها ما بين ٤ - ٦ ٪ في عام ١٩٦٥ . وهناك من الاسباب ما يدفعنا الى توقع استمرار الارتفاع في هذه النسب لعدة سنوات قادمة في الدول الصناعية ، وأن هذا الارتفاع سيحدث بمعدل سريع ايضا وذلك اذا بقي نموها الاقتصادي قويا .

ويتسق هذا التوقع مع التنبؤات الحديثة المحسوبة لعدة دول متقدمة . ويحتمل أن تكون هذه الظاهرة مرحلية بالنسبة لفرنسا وفقا لبعض التقديرات ، لأنه قد حدثت وما تزال تحدث توسعات غير عادية في المباني والامكانيات التي تخصص للتعليم في جميع المستويات ، وتكلف هذه التوسعات كل عام حوالى ١ ٪ من الانتاج القومي الكلي . ورغم أن هذه النفقات الرأسمالية يمكن أن تخفض فيما بعد ، إلا أن النفقات المتزايدة اللازمة لادارة هذه المباني والأدوات الجديدة وصيانتها سوف توازن هذا النقص أو تزيد عليه . وسوف يبدو بالنسبة لأي مراقب خارجي للتعليم في فرنسا أن النفقات الكلية للتعليم سوف تصل لا محالة الى ٦ ٪ من

شكل (١٢)
اجمالي النفقات التعليمية في الدول الصناعية



- ١ - ارتفعت إلى أكثر من الضعف خلال عشر سنوات .
 ب - ارتفعت كنسبة مئوية من الإنتاج القومي الكلي GNP .
 ج - ارتفعت كنسبة مئوية من الميزانيات الكلية العامة .

الانتاج القومى الكلى وقد تتعدها بسرعة بعد عام ١٩٧٠ (١) .

وفي هولندا ، يتوقع أن ترتفع تكاليف التعليم من ٥٧٪ من الانتاج القومى الكلى في عام ١٩٦٥ لتصل الى ٦٣٪ من هذا الانتاج عام ١٩٧٠ (٢) ، وقد كانت هذه النسبة ٢٩٪ فقط من هذا الانتاج عام ١٩٥٠ . وتبين المتوسطات المتوقعة للتكاليف الكلية للتعليم في الولايات المتحدة والتي نشرها مكتب التعليم أن هذه التكاليف سوف ترتفع من ٦٣٪ من جملة الانتاج القومى في عام ١٩٦٥ لتصل الى ٦٧٪ أو أكثر عام ١٩٧٥ (٣) .

وتشير الشواهد السابقة الى احتمال هو أن معظم دول أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية سوف تجد نفسها عام ١٩٧٠ أو بعد ذلك بقليل تنفق على التعليم ما بين ٦ - ٧٪ من جملة الانتاج القومى . ونظرا لوجود اختلافات كبيرة في تعريف الانتاج القومى الكلى وقياسه ، فإن المقارنة بين الدول الغربية والاتحاد السوفيتى سوف تكون صعبة ، بل ويمكن أن تكون مضللة . غير أنه يبدو من الشواهد المتوافرة عن اتجاهات الانفاق التعليمى في الماضي في الاتحاد السوفيتى ، أن النسبة التى ينفقها على التعليم في الوقت الحاضر بالنسبة للدخل القومى الكلى والانتاج تكاد تتكافأ مع ما هو حادث في الولايات المتحدة ومع مستويات دول أوروبا الغربية .

ويبدو معقولا أن نتوقع زيادة متدرجة أكبر على ما يصرف على التعليم في الاتحاد السوفيتى وغيره من الدول الصناعية وذلك رغم المستوى المرتفع الذى وصل اليه التعليم فعلا في هذه الدول .

وينبغى على معظم الدول الصناعية أن تعمل على مواجهة الارتفاع المتزايد في النفقات التعليمية ، ولكن هذا لا يخلو من صعوبات جسيمة في بعض الحالات . فالمملكة المتحدة على سبيل المثال تواجه الآن مشكلة خطيرة ، هى أنها سوف يصعب عليها أن تحافظ على خدماتها التعليمية الحالية وأن تتوسع فيها وتحسينها لكي تتمشي مع ما أعلنته من أهداف

See Appendix 18.

See Appendix 19.

See Appendix 20.

(١) انظر الملحق رقم (١٨)

(٢) » » » (١٩)

(٣) » » » (٢٠)

تعليمية . وسوف تستمر هذه الصعوبات حتى تزداد سرعة نموها
الاقتصادى وتنفك صعوباتها المالية المرتبطة بميزان المدفوعات Balance
of payment . وقد أعلنت بعض دول أوروبا مؤخرا اصلاحات هامة في
التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى ، كما وضعت خططا جزئية للتوسع
في التعليم العالى والجامعى ، ولكنها سرعان ما اكتشفت أن نفقات هذه
الاصلاحات والتوسعات مكلفة للغاية ، وأنه كان يجب تأجيلها بعض الوقت
نظرا للصعوبات المالية التى تمر بها هذه الدول وتواجهها . وليس هناك
شك في أن كثيرا من هذه المفاجآت غير السارة ينتظر أن تواجهها دول
اخرى .

ورغم أن التعليم في الدول الصناعية يمكن أن يواجه بعض الصعوبات
والتعاب نتيجة الضغوط المالية ، إلا أن النقطة الجوهرية في أزمتها
التعليمية ليست في قلة الموارد المالية بقدر ما هي في حالة القصور الذاتى
المهيمنة على نظمها التعليمية التقليدية . ويساند هذا الاتجاه بعض قطاعات
الرأى العام المحافظة التى تخشى التغيير والتطوير ، وهذه كلها عوامل
تبطئ من جعل نظم التعليم تتلاءم مع بيئاتها وتسرع في جعلها عقيمة وغير
مناسبة لعصرها .

الآزمات المالية في الدول النامية :

ويختلف الأمر في الدول النامية اختلافا كبيرا ، إذ أن السلطات
التعليمية فيها تتحرك على أرضية مالية وعرة ، وتتزايد وعورتها يوما بعد
يوم الى درجة قد تصل في وقت قريب الى حالة تعوق الحركة بالنسبة
لبعض هذه الدول . ورغم أن معدلات النمو الاقتصادى في الدول النامية
تختلف فيما بينها اختلافا كبيرا ، إلا أنها على وجه العموم منخفضة وغير
محققة للآمال (١) . فبالقياس الى نسبة زيادة النمو التى وضعت لهذه
الدول كهدف للوصول اليه وهى نسبة قيمتها ٥٪ وقد انتقدتها الكثيرون
عام ١٩٦١ على أنها نسبة متواضعة للغاية - نجد أن متوسط النمو الحقيقى
لهذه الدول حوالى ٢٥٪ فقط ، وأن عددا كبيرا من الدول يقع دون
هذه النسبة أو هذا المستوى (٢) . ويمكن للفروق الصغيرة في النسب

See Appendix 21.

(١) انظر الملحق رقم (٢١) .

(٢) United Nations, The United Nations Development De-
cade at Mid-Point. An Appraisal by the Secretary-General,
New York, 1965.

المثوية للنمو الاقتصادي لهذه الدول ان تحدث فروقا كبيرة بالنسبة لقدرتها على تقوية نظمها التعليمية وتدعيمها . ولذلك ينبغي أن تطور هذه الدول أداءها التعليمي لكي يسرع ذلك من نموها الاقتصادي . ومن ناحية أخرى، فإنها لا تستطيع أن تزيد من الموارد المالية التي تستثمرها في التعليم حتى ينمو اقتصادها . وهذا موقف يشبه « مسألة الدجاجة والبيضة » ، أيهما يأتي قبل الآخر . وللأسف ، فإن عددا قليلا للغاية من الدول التي تواجه هذه المشكلة قد وصلت إلى مرحلة الانطلاق التي تمكنها من أن تحقق نموا اقتصاديا ذاتيا بدرجة معقولة .

ويبدو الوضع المالي لعدد من هذه الدول النامية مخيفا للغاية وذلك في ضوء ما يحدث لنمط مصروفات ميزانياتها العامة والتزاماتها المالية المتراكمة . فالملاحظ أن الجزء الخاص بالخدمات الاجتماعية قد تزايد في هذه الدول إلى درجة كبيرة لم تترك إلا أجزاء صغيرة لاستثمارات التنمية الضرورية . وكذلك فقد تزايدت فيها منشآت الخدمة المدنية وأصبحت مكلفة للغاية ، وارتفعت الفوائد والالتزامات تجاه ما تحصل عليه بعض هذه الدول من قروض أجنبية ووصلت إلى نسبة عالية للغاية . وهناك عدد منها أخذ في الزيادة مثقل بتكاليف ضخمة في مجالات الأمن والدفاع . وأخيرا نجد أن مشكلة العذاء في بعض هذه الدول قد اندفعت إلى المقدمة على نحو حاد يقتضي اهتماما عاجلا .

وفي ضوء النظرة الكاملة لهذه الحقائق فإننا لسنا في حاجة إلى « كرة بلورية » لكي نرى من خلالها أن معظم الدول النامية سوف تجد صعوبة تزايد على الدوام في العمل على زيادة مخصصات التعليم من مواردها الكلية . بل أن البعض منهم سوف يجد صعوبة متزايدة لكي يحافظ على المخصصات الحالية للتعليم . وسوف يحتاج القادة في هذه الدول إلى حكمة عظيمة وشجاعة بالغة ليخطوا بنجاح في طريق الاقتصاد الصعب الممتد أمامهم . وهم أيضا يحتاجون إلى أكثر من هذا ، فهم يحتاجون إلى مساعدات من الخارج بقدر أكبر مما يحصلون عليه الآن . والبديل لهذا بالنسبة لكثير من هذه الدول هو تفاقم الأزمة فيها وما يترتب عنها من عواقب اليمية يتردد صداها وتأثيرها في جميع أنحاء العالم .

مشكلات أخرى تواجه التعليم في الدول النامية :

وإذا ما تركنا مشكلة الفقر العام في الموارد المالية جانبا ، فسوف

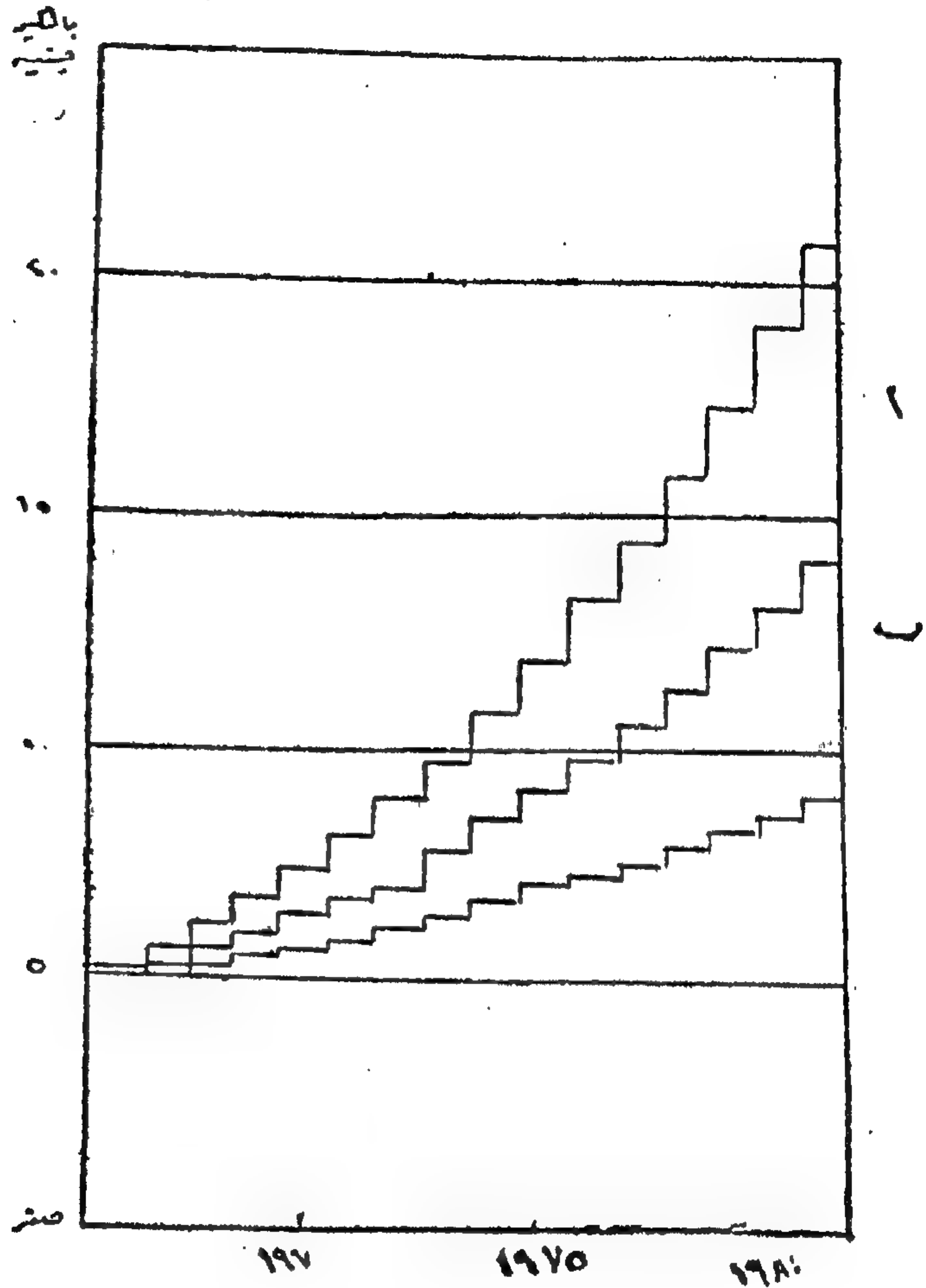
نجد ان نظم التعليم في الدول النامية تواجه بعض مشكلات أخرى خاصة .
 وأولى هذه المشكلات هي اثر الانفجار السكاني في هذه الدول على ميزانياتها
 وقد اشرنا من قبل الى مثال أوغنده وأوضحنا ان سرعة التوسع في
 تسليمها الابتدائي خلال السنوات الخمس عشرة القادمة ينبغي ان تكون
 الى الحد الذي يجعل التعليم يساير الزيادة في عدد الأطفال ممن هم في
 سن الالتحاق بهذا التعليم . ويوضح شكل (١٣) تقديرات لما يمكن أن
 يحدثه النمو السكاني ذاته بالنسبة لميزانية التعليم الابتدائي في أوغنده .
 ولعل الافتراضات والطرق التي يقوم عليها هذا الشكل يمكن أن تقترح
 طريقة معينة تستطيع دول أخرى أن تشخص بواسطتها . موقفها بالنسبة
 لهذه المسألة (١) . ويبين أحد هذه التقديرات تكاليف التطعيم في السنوات
 المقبلة للمحافظة على نسبة المشاركة الحالية في أوغنده وهي حوالى ٤٧ في
 المائة . ويبين التقدير الآخر المشار اليه في الشكل بمسافة عدم المشاركة
 nonparticipation gap التكاليف اللازمة للبقاء على العدد المطلق
 للتلاميذ الذين لا يلتحقون بالمدارس بالمرّة ثابتاً .

وثمة مشكلة شائعة أخرى تواجهها الدول النامية ، وتنطبق على وجه
 الاخص بالنسبة للدول الافريقية ، وهذه المشكلة تتضمن العلاقة بين أجور
 المعلمين ومتوسط دخل الفرد . ان هذا المتوسط يمكن أن يكون بمثابة
 مؤشر تقريبي لقدرة الدولة الاقتصادية على دعم التعليم والخدمات
 الأخرى ، وذلك نظراً لان وسائل تمويل هذه الخدمات ينبغي ان تأتي
 أساساً من دخول جميع أفراد السكان . ويمكن بالرجوع الى جدول (٤)
 أن نرى صورة معينة للكيفية التي يعمل بها هذا المؤشر في أماكن متعددة
 غير أن الفكرة العامة يمكن أن نوضحها على نحو أفضل بمقارنتها بحالة
 مخالفة هي حالة الولايات المتحدة الأمريكية . ان المدرس العادي في المدرسة
 الابتدائية أو الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية يحقق دخلاً يزيد بعض
 الشيء عن ضعف متوسط دخل الفرد فيها . وعلى ذلك اذا زاد عدد
 المعلمين في مدرسة معينة بمقدار معلم واحد فقط ، فان ميزانية التعليم
 في هذه المدرسة ينبغي أن تزداد بما قيمته حوالى ضعف متوسط الدخل
 لفردين عاديين من السكان . بينما يتطلب اضافة معلم جديد واحد الى
 مدرسة معينة في دولة افريقية معينة أن تزداد ميزانية التعليم للمدرسة
 بما قيمته حوالى متوسط الدخل لعدد يتراوح بين عشرين وثلاثين من

See Appendix 22.

(١) انظر الملحق رقم (٢٢) .

شكل رقم (١٣)
الزيادة في السكان من فئات السن الصغيرة تزيد من التكلفة الجارية للتعليم
(حالة التعليم الابتدائي في أوغندا)



(أ) مع زيادة السكان ترتفع التكلفة الجارية والضرورية للتعليم من ٤٩٠ إلى ٢٠٩٣ مليون جنيه في عام ١٩٨١ بزيادة قدرها ١٦,٠٣ مليون جنيه وذلك للمحاظة على ثبات مسافة تخلف الاستيعاب (الفرق بين العدد الكلي للأفراد في سن التعليم وعدد التلاميذ المقيدين بالمدارس) nonschooling gap

(ب) مع زيادة السكان ترتفع التكلفة الجارية والضرورية للتعليم من ٤٩٠ إلى ١٤١٩ مليون جنيه في عام ١٩٨١ بزيادة قدرها ٩٢٩ مليون جنيه وذلك لجعل نسبة القيد ثابتة Enrollment ratio

(ج) إذا فرضنا الثبات في تعداد السكان فإن التكلفة الجارية والضرورية للتعليم سوف ترتفع من ٤٩٠ إلى ٩٠١ مليون جنيه في عام ١٩٨١ بزيادة قدرها ٤١٢ مليون جنيه.

جدول (٤) نسبة أجور المعلمين لمتوسط دخل الفرد

الدولة	مستوى المرتب	في المرحلة الابتدائية	في المرحلة الثانوية
<u>في أفريقيا :</u>			
غانا (١٩٦١)	عند الحد المتوسط	٤,٢	١٤,٠
مدغشقر (١٩٦٥)	بعد ١٠ سنوات	١٨,٢	٢٣,٧
النيجر (١٩٦١)	عند الحد المتوسط	٤٦,٢	—
السنغال (١٩٦١)	في المتوسط	٨,١	١٧,٣
روديسيا الجنوبية (١٩٦١)			
<u>في آسيا :</u>			
بورما (١٩٦٢)	عند الحد المتوسط	٣,٩	١٥,١
الهند (١٩٦٦)	المتوسط	٢,٥	٤,٨
جمهورية كوريا (١٩٦٢)	عند الحد المتوسط	٩,٨	١٢,٤
الباكستان (١٩٦٢)	»	٢,٩	٧,٨
<u>في أمريكا اللاتينية :</u>			
الارجنتين (١٩٦٣)	بعد ١٠ سنوات	١,٧	٣,٠
شيلي (١٩٦٣)	»	٢,٧	٤,٨
الكوادور (١٩٦٣)	»	٥,٣	٧,٨
المكسيك (١٩٦٣)	الحد الأقصى	٥,٦	١٥,٧
بنما (١٩٦٣)	بعد ١٠ سنوات	٣,٦	٩,٠
<u>في الدول الصناعية :</u>			
النمسا (١٩٦٢)	عند الحد المتوسط	١,١	١,٦
اليابان (١٩٦٣)	في المتوسط	١,٩	٢,٨
بريطانيا (١٩٦٤)	»	٢,٦	٣,٠
الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٦٥)	»	٢,١	٢,١

* متوسط دخل الفرد من الانتاج القومي الكلي .

** المتوسط على أساس معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية معاً .

Source : United Nations, Monthly Bulletin of Statistics (May, 1967; World Confederation of Organizations of the Teaching Profession (WCOTP), Survey of the Status of the Teaching Profession in Asia (Washington D.C., 1963); WCOTP, Survey of the Status of the Teaching Profession in the Americas,

السكان . وبطبيعة الحال فإن اضافة أستاذ جديد الى هيئة التدريس في الجامعة سوف يكلف ميزانية التعليم فيها قدرا اكبر من ذلك بكثير . ويمكن أن نغير عما سبق بطريقة أخرى فنقول ان المعلمين في الدول الأفريقية - يحصلون على أجور افضل مما يحصل عليه المعلمون في الصناعية وذلك بالنسبة لما يحصل عليه الفرد العادي من السكان في كل حالة ، ومع ذلك وفي نفس الوقت فإن مستوى المعيشة للمعلمين في الدول الأفريقية اقل عادة عن مستوى المعيشة لنظرائهم في الدول الصناعية . وينطبق هذا القول - وان كان بدرجة اقل - على دول كثيرة أخرى نامية غير الدول الأفريقية .

ولا شك ان مثل هذا التفاوت الواضح في نسب الدخل بين أجور المعلمين وبين متوسط دخل الفرد قد ساعد على جذب الأفراد للعمل في مهنة التدريس . ولكن هذه الحالة لا يمكن أن تستمر اذا ما ظل التوسع في التعليم مستمرا . فمن ناحية ، سوف لا يتوفر لنظم التعليم السبيل والامكانيات لكي تستمر في تعيين معلمين جدد بأجور لها هذا المعدل المرتفع نسبيا ، بينما عليها في نفس الوقت ان تستمر في رفع معدلات الاجور الحالية للمعلمين . بل وأكثر من ذلك فطالما ان التعليم يتسع ، فإن قيمة الموارد المحدودة التي تعتبر أساسا للأجور سوف تتناقص تدريجيا . ومع ذلك فإن كل هذا سوف لا يغير من فكرتنا الأساسية وهي أن التعليم سوف يظل لفترة طويلة مقبلة عملا باهظ التكاليف في الدول النامية اذا ما قورن بقدرة السكان على دفع تكاليفه .

prepared by Margarita Davies (Washington, D.C.; no date); P. Guillaumont, D. Grabe, P. Verdun, Les Depenses d'enseignement au Senegal, Monographies africaines, No. 5 (Paris : Unesco, IIEP, 1967); J. Hallak, R. Poignant, Les Aspects financiers de l'enseignement dans les pays africains d'expression française, Monographies africaines, No. 3 (Paris : Unesco, IIEP, 1966); OECD Educational Planning and Economic Growth in Austria, 1965-1975 (Paris : Directorate for Scientific Affairs, 1968); United Kingdom, Department of Education and Science, Statistics of Education, 1965 (London) pts I and II; United States, Digest of Educational Statistics (Washington, D.C., 1965).

ويمكن أن ننظر الى نفس الفكرة السابقة من زاوية أخرى في ضوء التركيب السكاني في كل من الدول النامية والصناعية ، وفي هذه الحالة سوف نجد أن نسبة صغار السن في الدول النامية أكبر . فمثلا نجد في الأحوال العادية أن نصف عدد السكان في الدول النامية من فئة عمر ١٩ سنة أو أقل ، بينما متوسط العمر بالنسبة لمعظم الدول الصناعية هو في حدود ٣٠ الى ٣٥ سنة . ومعنى ذلك أن السكان في سن العمل في الدول النامية وهم نسبيا أقل ، ينبغي أن يتحملوا عبئا أكبر في الدعم والتمويل ، ويدخل في ذلك بطبيعة الحال دعم التعليم وتمويله لبقية الأفراد من السكان ممن هم دون سن العمل . ولتوضيح هذه النقطة نذكر بعض أمثلة ، ففي فرنسا وجمهورية ألمانيا الفيدرالية نجد مقابل كل طفل في سن المدرسة حوالي خمسة أفراد من السكان في سن العمل ، بينما في غانا والهند والمملكة المغربية ينخفض هذا الرقم الى حوالي النصف ، أى يقابل كل طفل منها في سن التعليم حوالي ٢½ من الأفراد البالغين في سن العمل (١) .

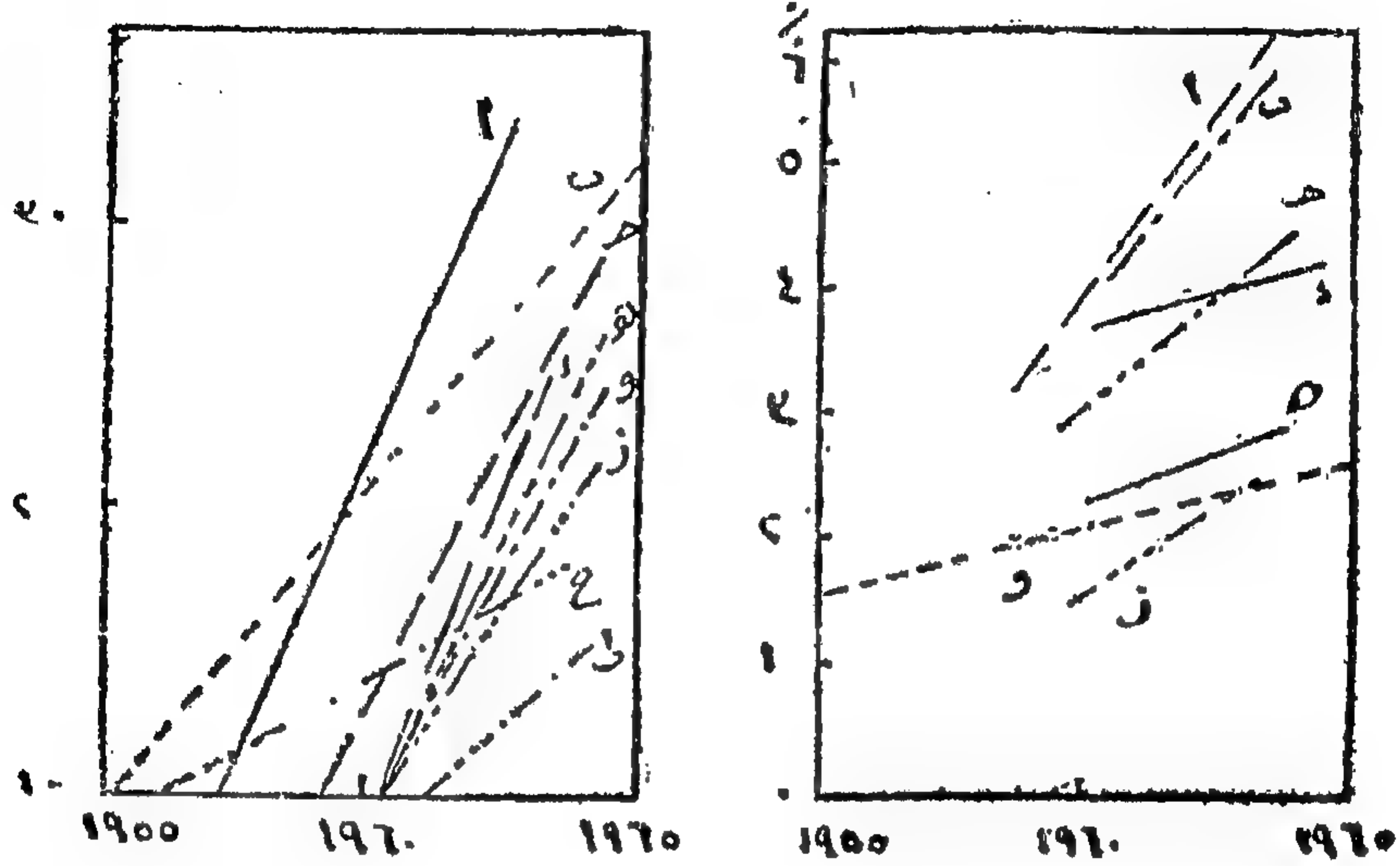
ورغم هذا العبء الثقيل فإن الخطوط العامة لنفقات التعليم في الدول النامية توضح أنها قد ارتفعت بالنسبة لمواردها الى درجة أكبر مما حدث في الدول الصناعية . ويوضح شكل (١٤) عينة لهذا القول . ورغم أن الكثير من الأرقام والصور الموضحة في هذا الشكل يحتمل أن تحتوى على نسبة خطأ كبيرة إلا أن الصورة العامة التي تنقلها يمكن الاعتماد عليها الى درجة معقولة . ففي معظم هذه الدول زاد ما يصرف على التعليم خلال فترة تمتد فقط من خمس الى عشر سنوات الى ضعف أو ثلاثة أضعاف ما كانت تنفقه على التعليم قبل هذه الفترة (٢) . ففي عدد كبير من دول أمريكا اللاتينية يصل الآن نسبة ما يصرف على التعليم بين ٣ الى ٤ في المائة من الانتاج القومى الكلى بينما كانت هذه النسبة في أوائل الخمسينات تتراوح من ١ الى ٢ في المائة فقط . وفي بعض دول كالمكسيك وهندوراس يصل ما ينفق على التعليم الآن حوالى ٢٥٪ من إيراداتها العامة Public revenues . وفي نفس الوقت وصل ما تنفقه بعض الدول الافريقية على التعليم - ويشمل ذلك ما تحصل عليه من معونات اجنبية - الى نسبة عالية تعادل ٦ في المائة أو أكثر من انتاجها القومى الكلى ، وما يعادل الخمس أو أكثر من الموارد المالية العامة . ورغم ذلك فمازال الطريق أمامهم

See Appendix 23.
See Appendix 24.

(١) أنظر الملحق رقم (٢٣)
(٢) " " " (٢٤)

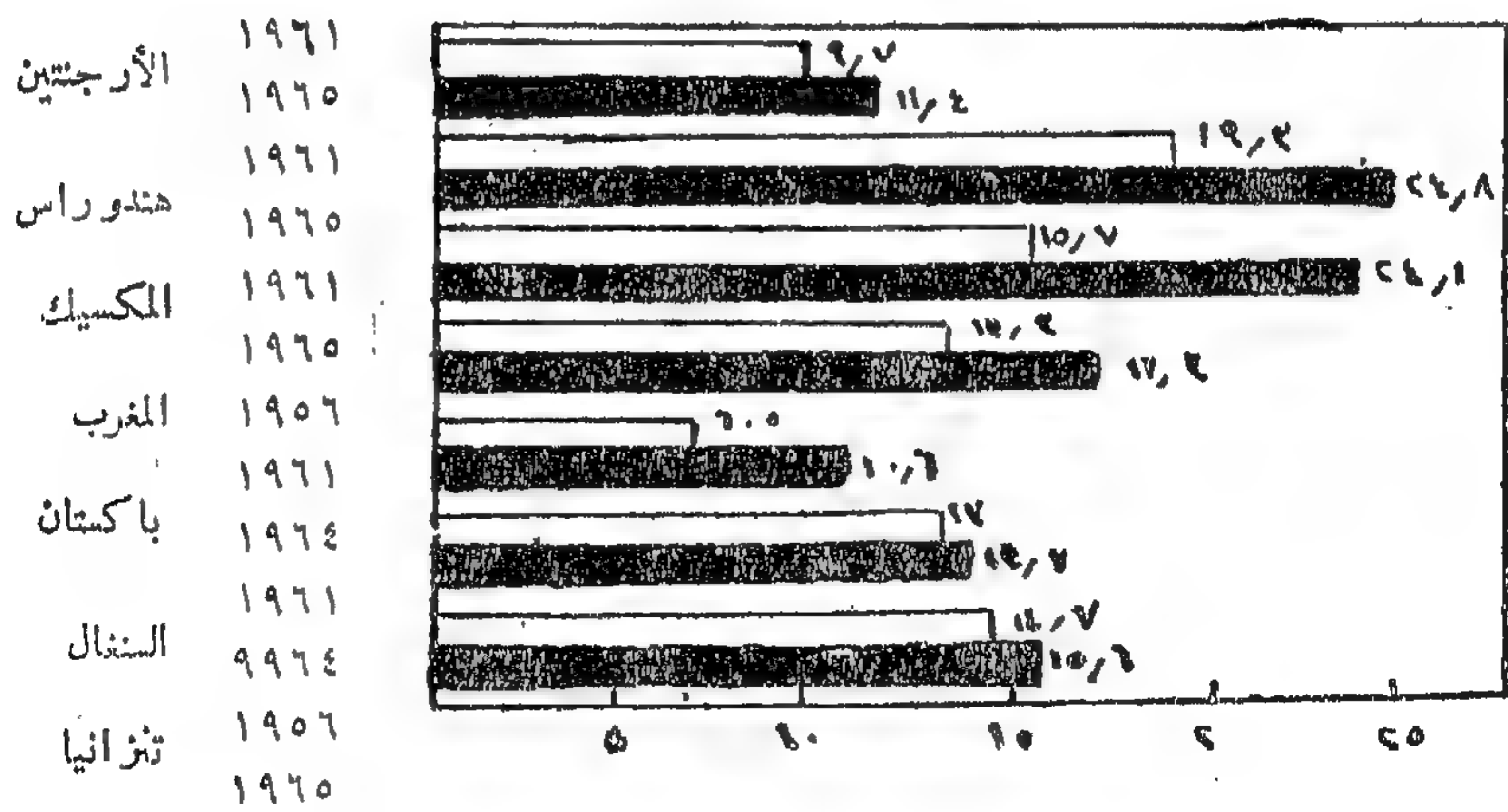
(شكل ١٤) إجمالي النفقات التعليمية في الدول النامية

نسبة الى الانتاج القومى الكلى والدخل القومى بالمقادير المطلقة



١ - تونس	هـ - كولومبيا	١ - باكستان	و - بوليفيا
ب - السنغال	و - الهند	ب - الهند	ز - فنزويلا
ج - فنزويلا	ز - المكسيك	ج - تونس	ح - تنزانيا
د - ساحل العاج		د - ليبيا	ط - السنغال
		هـ - المكسيك	

نسبة الى الميزانية الكلية العامة



طويلا لتحقيق حاجاتهم واهدافهم التعليمية ، ويحدونا بعض الامل ان
تستطيع هذه الدول تحقيق ذلك .

ان القادة في كثير من الدول النامية قد أصبحوا اليوم على معرفة
جيدة بحقائق الحياة الاقتصادية الجسيمة التي تواجههم . وهم يدركون
ان تحقيق اهدافهم التعليمية سوف تحتاج الى وقت أطول مما كانوا
يأملون ، ولكنهم يمضون في شجاعة وتصميم للوصول اليها . وقد يحتاج
الأمر الى شجاعة شخصية وسياسية من جانب هؤلاء القادة ليعلموا الى
شعوبهم في اخلاص وصراحة ان الآمال ومستويات الطموح التعليمية ينبغي
ان تتلاءم مع مستويات اقتصادية وجدول زمني لتحقيقها اكثر واقعية .

ويجدر بنا في هذا الصدد ان نبحث سريعا الأهداف التعليمية
الاقليمية الطموحة التي تبنتها منذ سنوات قليلة ماضية مؤتمرات اليونسكو
لوزراء التربية والتعليم في أمريكا اللاتينية وآسيا وأفريقية . ولا شك
ان هذه الأهداف قد استحثت الجهود التعليمية في كثير من هذه الدول
اذ تبين الاحصائيات ان مزيدا من التقدم قد حدث فعلا في تحقيق الاهداف
طويلة الأجل الخاصة بالتوسع في التعليم وزيادة نسبة القيد فيه ، وأنه
بالنسبة للتعليم الثانوى فقد سبق التوسع الجدول الزمني المرسوم
له . وحديثا درس خبراء الاحصاء في منظمة اليونسكو المتطلبات المالية
للسير بالجدول الزمني نحو تحقيق أهدافه حتى عام ١٩٧٠ . وأوضحت
النتائج انه لتحقيق هذا الجدول فان ذلك يتطلب من الدول الأفريقية
كمجموعة - ورغم التفاوت فيما بينها - أن تصرف حوالى ٧٪ من دخلها
القومى الكلى على التعليم . ونفس الشيء بالنسبة لمجموعة دول أمريكا
اللاتينية ومجموعة الدول الآسيوية ، اذ يلزمها أن تصرف على التعليم
٤٣ر٥٪ ، ٢٦ر٤٪ من الدخل الكلى على الترتيب . وعندئذ سوف تصل
نسبة المشاركة في التعليم الابتدائى ٧١٪ في أفريقية ، ٧٤٪ في آسيا ،
١٠٠٪ في أمريكا اللاتينية وذلك بالنسبة للمجموعة الكلية في سن هذا
التعليم (١) . ورغم هذا فان هذه الأرقام والنسب يمكن أن تقلل من حقيقة
الحالة ، وذلك لان الافتراضات الاقتصادية التي تقوم عليها هذه التقديرات
تميل الى جانب التفاؤل . فقد افترض مثلا ان يكون هناك نمو سنوى
مدعم بمعدل ٥٪ بالنسبة لأمريكا اللاتينية وآسيا ، ٣٩ر٤٪ بالنسبة
لأفريقية . كما افترض أيضا انه بواسطة مستحدثات ومبتكرات تعليمية ،

See Appendix 25.

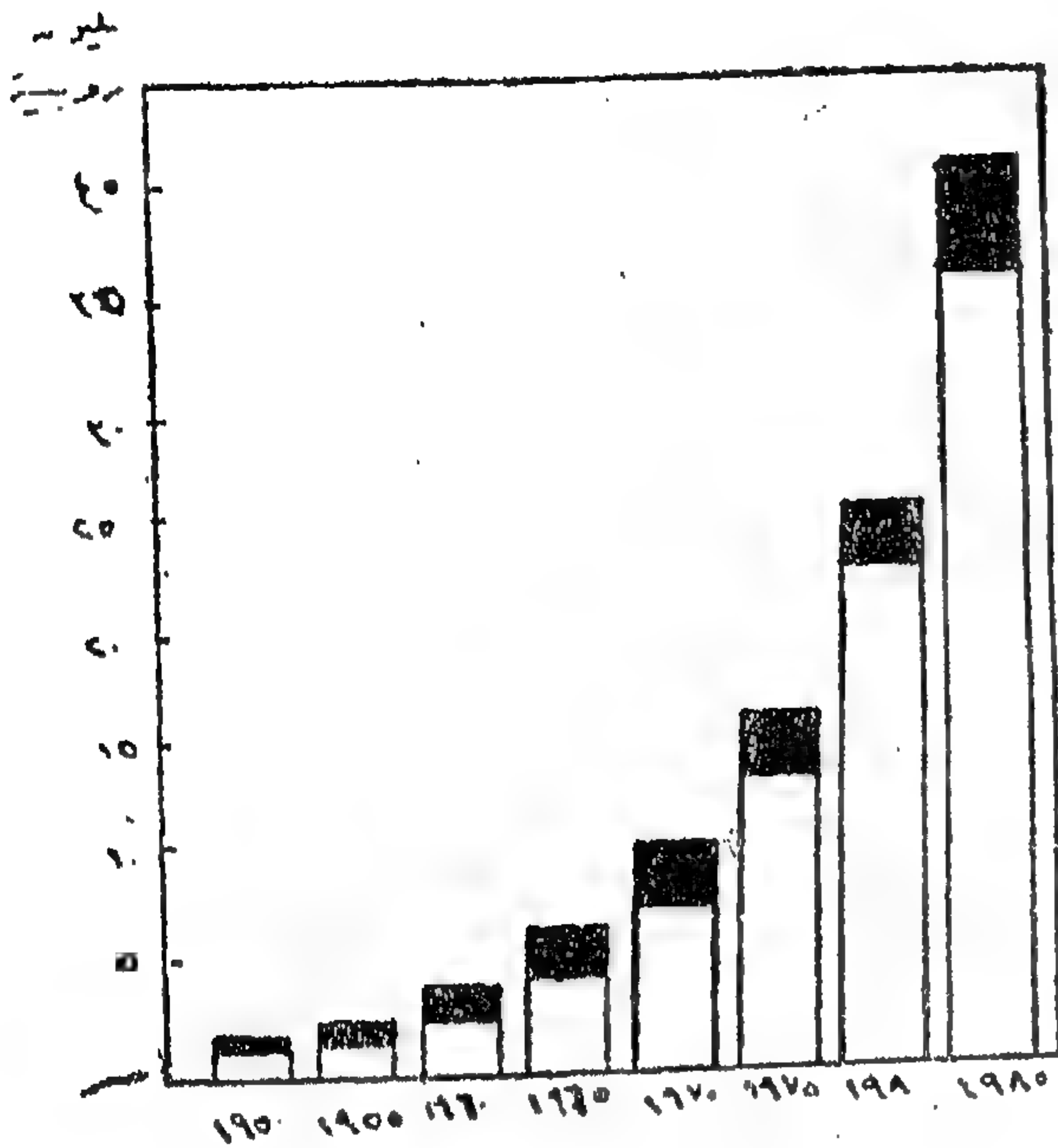
(١) أنظر الملحق رقم (٢٥)

وعن طريق تعديلات تعليمية أخرى مختلفة سوف نستطيع أساساً أن نحافظ على تكلفة الوحدة (التلميذ) ونحول دون ارتفاعها . ويستثنى من ذلك بعض ارتفاعات بسيطة بالنسبة للتعليم الابتدائي في أفريقيا والتعليم الابتدائي والعالي في آسيا . وهذه التقديرات بطبيعة الحال لا تنبئ بما سوف يحدث مستقبلاً ، كما أنها لا تزعم لنفسها أن تكون خطة عمل ، ولكنها تكشف بشكل آخاذ وملفت للأنظار مدى ضخامة الاقتصاد وأعمال التدبير والتوفير اللازمة لتحقيق الأهداف التي رسمت للتعليم منذ عدة سنوات .

ونذكر هنا حالة الهند ، وهي حالة تلقى بأضواء مفيدة على طول المشكلة التي نبحثها في هذا الفصل . ان اللجنة المشكلة حديثاً للتعليم في الهند لم تكن لديها الشجاعة فحسب لتحديد الزيادات الكبيرة في القيد بالمدارس والتحسينات في نوعية التعليم التي تراها ضرورية حتى عام ١٩٨٥ ، وإنما كان لديها أيضاً من الشجاعة ما جعلها تحدد مضامينها الاقتصادية الهائلة والجسيمة . ويلخص شكل (١٥) هذه الأمور . وهو يوضح أنه لكي تحقق أهداف الخطة التعليمية في الهند يلزم أن تزداد نفقات التعليم عموماً - وعلى افتراض ثبوت الأسعار - إلى ستة أضعاف ، وأن تزداد نفقات التعليم للفرد Per Capita إلى خمسة أضعاف وذلك خلال الفترة من ١٩٦٥ - ١٩٨٥ . ولو أننا افترضنا على أحسن الأحوال أن اقتصاد الهند سوف ينمو سنوياً بنسبة ٦٪ خلال هذه الفترة ، فإن نفقات التعليم سوف تزداد من ٢.٩٪ من الانتاج القومي العام إلى ٦٪ منه في عام ١٩٨٥ . وأن امة على معرفة ووعي بهذه الحقائق الصعبة ينبغي لها أن تكون مفعمة بالايمان الراسخ والشجاعة والثقة لتحديد لنفسها هذا المسار التعليمي البالغ الطموح .

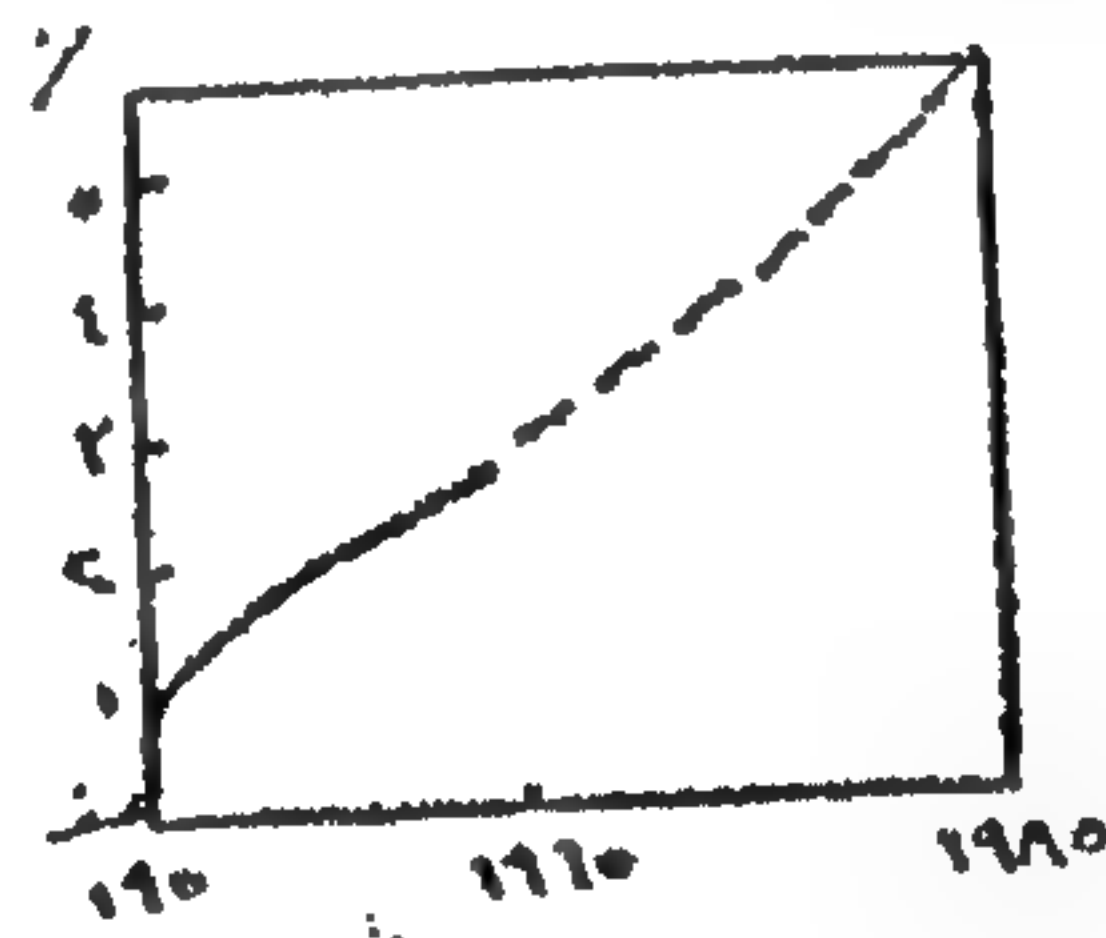
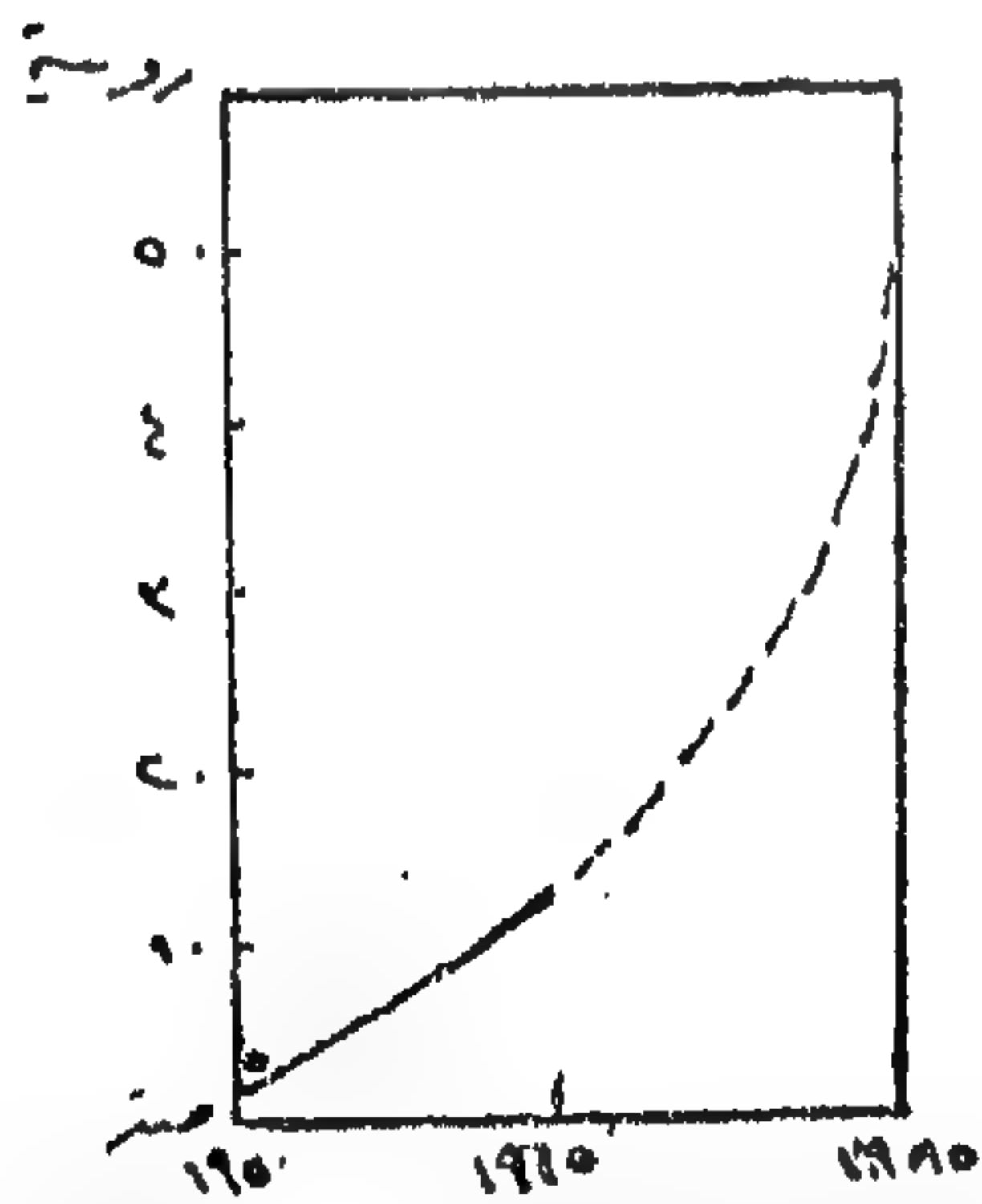
وان الادلة التي استطعنا جمعها وتقديرها فيما يتصل بموضوع هام كالمدخلات المالية في التعليم واتجاهات التكلفة فيه قد أوصلتنا ، بكل أسف ، إلى صورة للمستقبل غير مستقرة وعلى الاخص عندما نطبقها على الدول النامية . وإذا ما أصبح هناك في هذه الدول عدد كاف من الأفراد على معرفة ووعي بهذه الصعوبات وعقدوا العزم على بذل المزيد من الفكر والجهد والعمل للتغلب عليها فإن هذه الصورة المعتمدة يمكن أن تقل فيها الإظلال ويكثر فيها اللامعان . ويمكن تحقيق ذلك إذا ما استطعنا أن نقوم بالاجراءات الآتية : زيادة كبيرة في المعونات الخارجية للدول النامية ، خفض سريع وفي كل مكان من العالم للنفقات العسكرية المرتفعة واعادة توزيعها للأغراض السلمية ، التعجيل بالنمو الاقتصادي ، وادخال تحسينات

شكل ١٥
الزيادة المتوقعة لنفقات التعليم في الهند
١- اجمالي النفقات على التعليم ١٩٥٠ - ١٩٨٥



٣ - نفقات التعليم
للتلميذ الواحد

٢ - نسبة نفقات التعليم
إلى الدخل القومي*



Source : India, Report of the Education Commission (1964-1966)
op. cit., (New Delhi : Ministry of Education).

* على افتراض أن معدل النمو السنوي للإنتاج القومي الكلي في الفترة من ١٩٦٥ - ١٩٨٥ هو ٦٪.

أساسية وهامة لرفع كفاية النظم التعليمية . ولكن بالنظر الى الأشياء القائمة في وقتنا الحاضر فان الجمع بين مثل هذه الاجراءات وتنفيذها يبدو حلما وأملا بعيدا ، لأنها لا تمثل أساسا واقعيا لتخطيط تعليمى وسياسة تعليمية سريعة ومباشرة .

ويكفى ما سبق ذكره في هذا الفصل عن المدخلات في نظم التعليم وننتقل بعد ذلك الى دراسة وفحص ما يحدث وما يحتمل أن يحدث على الجانب الآخر من العملية التعليمية وهو ما أشرنا اليه باسم المخرجات التعليمية أو مخرجات النظم التعليمية . أما العملية التعليمية ذاتها التى تقع بين هذه المدخلات والمخرجات فسوف نتناولها أيضا في فصول تالية .

الفصل الثالث

مخرجات النظم التعليمية

صعوبات قياس المخرج التعليمي :

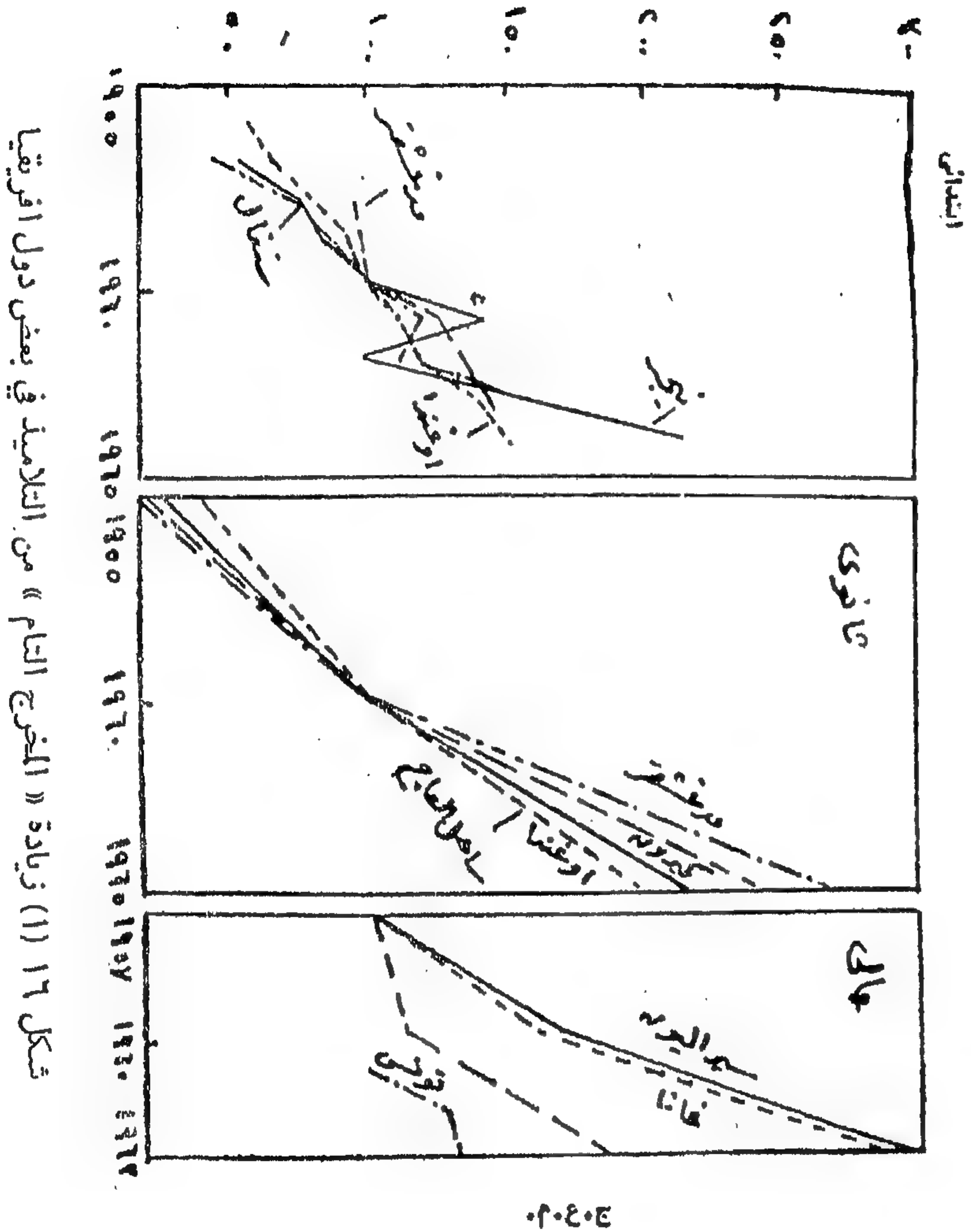
يصعب بل ويستحيل أن نقيس بواسطة أى مقياس معروف لنا حاليا المخرج الكامل والآخر الحقيقي لنظام تعليمي معين . ويمكن أن ندرك بعض ما تتضمنه مثل هذه العملية لو أننا تصورنا مدرسة تتكون من تلميذ واحد فقط ثم تساءلنا في يوم تخرجه عن نوع المخرج التعليمي الذي حصل عليه . وتأتي الإجابة . عادة بأن هذا المخرج يشتمل على أشياء كثيرة ومتعددة ، ومنها على سبيل المثال ، القائق والمفاهيم التي تعلمها ، وأساليب التفكير التي اكتسبها . والتغيرات السلوكية التي حدثت في نظرته إلى الأمور وفي قيمه واتجاهاته ومطامحه وسلوكه الذاتي . وإذا ما تساءل البعض بعد ذلك عن الكيفية التي سوف تؤثر بها كل هذه الأشياء في حياة التلميذ المستقبلية ، وفي أسرته . وفي المجتمع فإن صعوبة الإجابة عن مثل هذا التساؤل تتضاعف عدة مرات ، وذلك لأن مثل هذه العلاقات بين السبب والنتيجة أو بين العلة والمعلول Cause and effect في معظم الحالات تكون غير واضحة ، مثلها كمثل خط نرسمه على صفحة الماء . وإذا كان من الصعب تحديد هذه المسائل في حالة تلميذ واحد فقط ، فإنها ولا شك سوف تصل إلى درجة متناهية من الصعوبة وستبعث على الحيرة ، عندما يتكون المخرج التعليمي من أفواج من التلاميذ كثيرة العدد تتدفق خلال مسالك تعليمية متنوعة تختلف في مدة دراستها .

وهكذا فإن التقدير الشامل والدقيق لمخرجات أى نظام تعليمي أمر مستحيل تقريبا ، ورغم ذلك فإنه من الممكن أن نحصل على تقدير تقريبي له فائدته . وهذا التقدير مفيد أساسا ، رغم أنه ناقص وغير تام ، لأنه يظهر مجموعة من المؤشرات التي يمكن استخدامها لتدل على مدى سلامة المخرج والانتاجية في نظام تعليمي معين ، وهذا ما سنتناوله فيما يلي .

ان أسهل قياس لمخرج النظام التعليمي هو عدد التلاميذ الذين

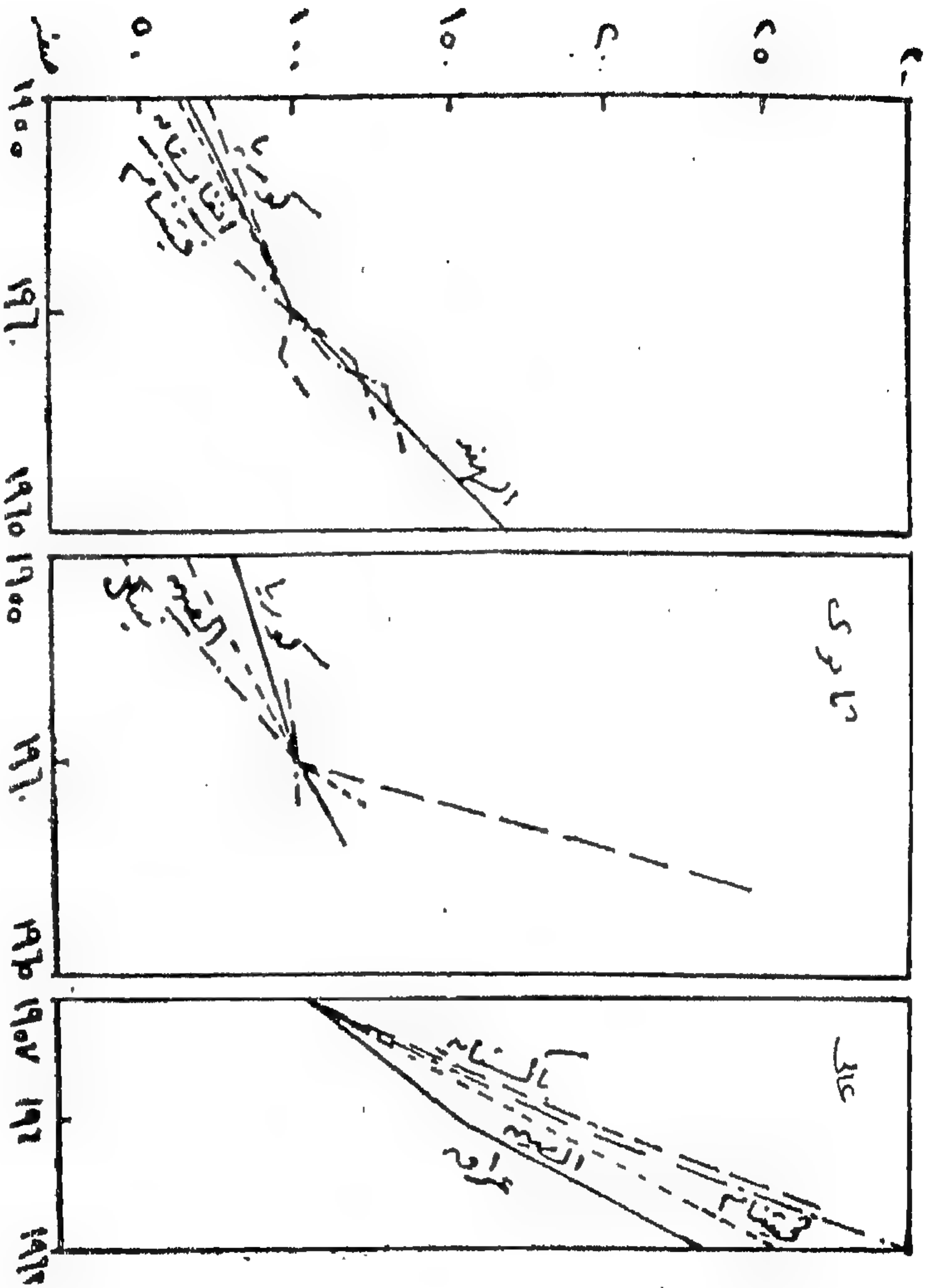
يتخرجون فيه . وبعض التلاميذ يتركون التعليم مبكرا وقبل أن يكملوا مدة الدراسة المحددة لمرحلة تعليمية معينة . وهؤلاء هم المتسربون Dropouts والراسبون Failures ويتوقف ذلك على ما اذا كانوا قد تركوا التعليم باختيارهم أم أن النظام التعليمي قد نبذهم وأجبرهم على ترك التعليم من خلال أساليب الامتحانات وتقدير الدرجات . وهناك تلاميذ آخرون يكافحون من أجل مواصلة تعليمهم واتمامه بالنسبة لمرحلة تعليمية معينة ، وبعد ذلك إما أن يتركوا التعليم عند نهاية هذه المرحلة ويخرجون الى العمل في الحياة ، وإما أن يبقوا ويواصلوا التعليم في المرحلة التعليمية التالية .

وانه لمن المهم ان نميز بين منتجات تامة واخرى غير تامة ، ومن المسلم به ان الذين لا يكملون التعليم في مرحلة معينة لا يمثلون فاقدا تاما . فهؤلاء يحملون معهم قدرا مفيدا من التعليم ويتناسب هذا القدر كثرة او قلة مع المدة التي قضوها في التعليم ، حتى اذا لم يزودهم النظام التعليمي بكل ما قصد الى تحقيقه . غير ان النقطة الهامة هي ان المجتمعات والنظم التعليمية ذاتها تميز تمييزا حادا بين المنتجات التامة وغير التامة . ففي كثير من المجتمعات النامية نجد ان مجرد التردد على المدرسة وتعلم القراءة تجعل الفرد متميزا وتصله بالعالم الحديث وتعطيه مكانة خاصة . واذا ما التحق بالمدرسة الثانوية او الجامعة فان ذلك يمكن ان يضعه ضمن فئة صغيرة من « صفوة المتعلمين » المتميزة في المجتمع ، حتى اذا لم يتم الفرد تعليمه الى نهاية هذه المراحل التعليمية . وفي مجتمع ترتبط فيه المستويات التي يحققها التعليم - ممثلة في الشهادات والدرجات العلمية التي يحصل عليها الفرد - ارتباطا وثيقا بفئات وانواع معينة ومفضلة من الوظائف والمكانة الاجتماعية ، ينتظر أن يكون للفرد الذي يتم تعليمه مستقبل وظيفي مرموق اكثر قيمة ومكانة عن الآخرين الذين لم يتموا تعليمهم . ومن ناحية اخرى ، فان الفرد الذي يتسرب من التعليم أو يرسب فيه انما يحرق في الواقع جسورا هامة متصلة بالمستقبل . وعندما يتعرض كل ذلك للخطر بما في ذلك المكانة الاجتماعية للأسرة ككل ، فاننا لا نجد صعوبة في تفسير تزايد القلق كلما اقتربت مواعيد الامتحانات والقبول بالمدارس سواء كان ذلك في دار السلام ، أو في باريس ، أو في مدينة أولك بارك بولاية إلينوى بالولايات المتحدة الأمريكية . وان هذه الانواع من القلق والمطامح في نفس الوقت ، كما أوضحنا في مناقشتنا لمسألة الطلب الاجتماعي على التعليم ، كانت هي القوى الرئيسية التي أدت الى زيادة كبيرة في أعداد

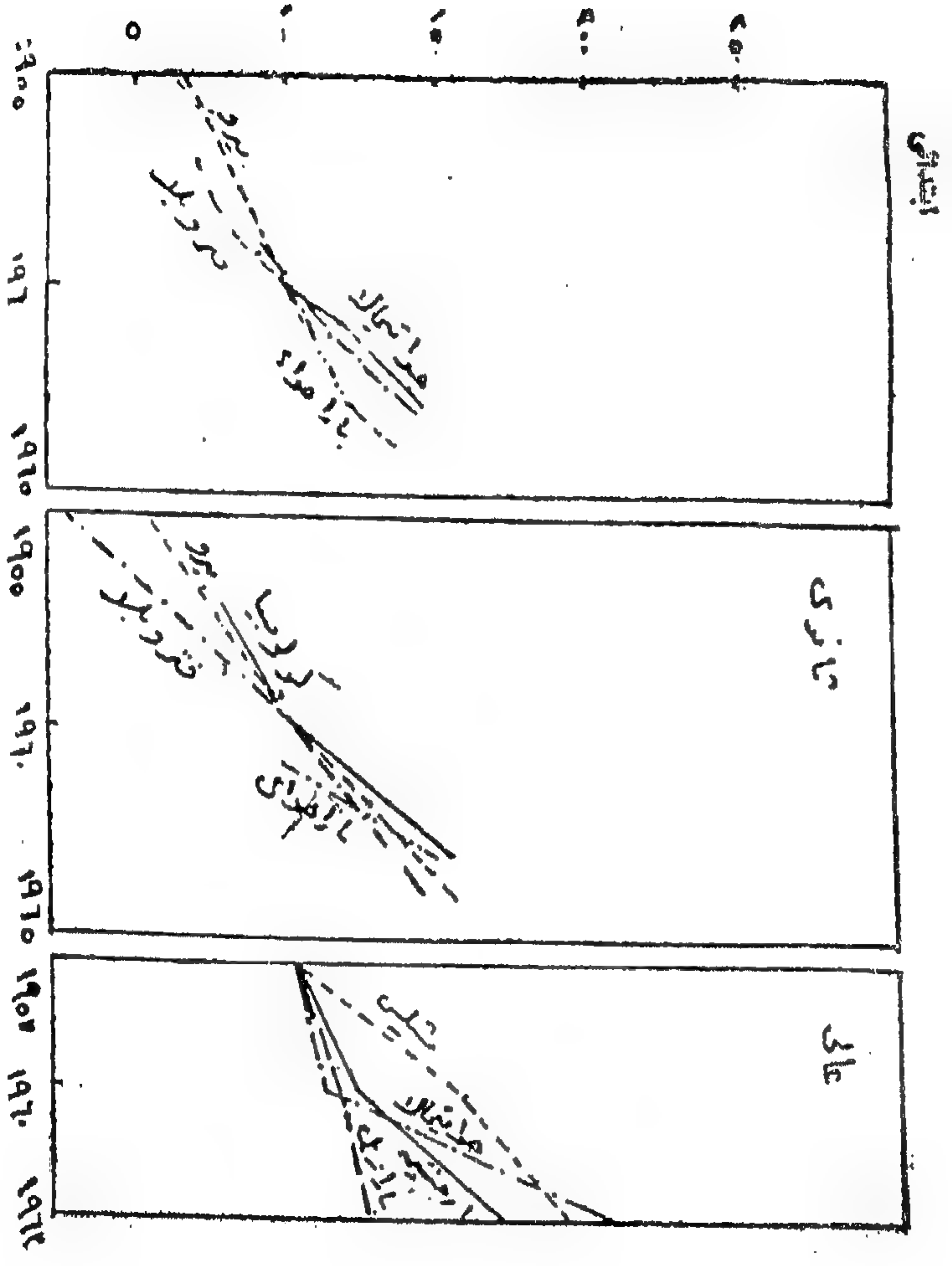


شكل ١٦ (١) زيادة « المخرج التام » من التلاميذ في بعض دول افريقيا

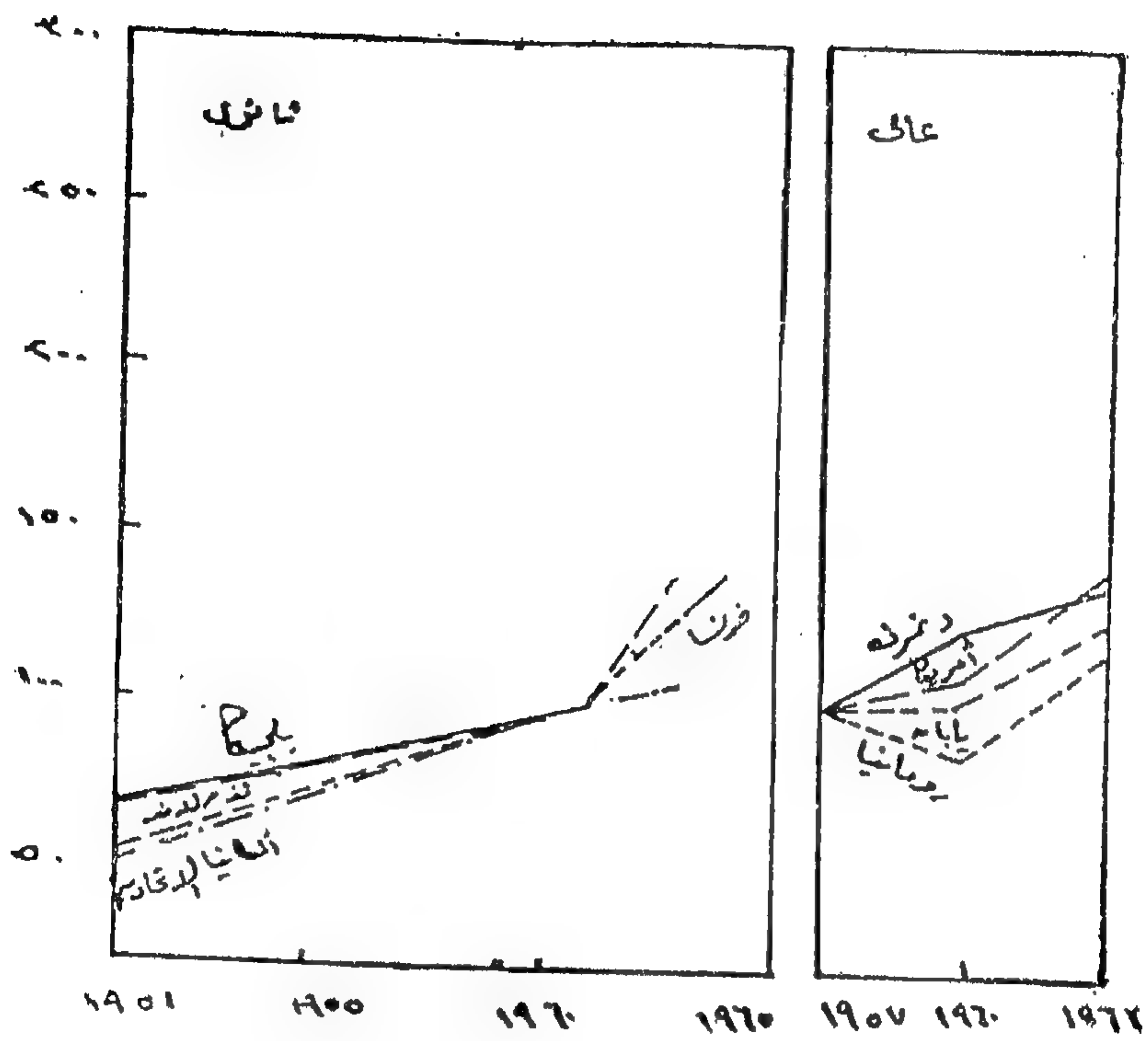
أعضاء



شكل ١٦ (ب) : زيادة « المخرج التام » من التلاميذ في بعض دول أمريكا



شكل ١٦ (ج) زيادة « المخرج التام » من التلاميذ في بعض دول أمريكا



شكل ١٦ (٢) زيادة « المخرج التام » من التلاميذ في الدول الصناعية

المقيدين بالتعليم والمتخرجين فيه في مختلف أنحاء العالم خلال العشر سنوات الماضية .

وتوضح أشكال ١٦ (ا، ب، ج، د) ارتفاع المخرجات التامة في عينة من الدول في مناطق مختلفة من العالم وذلك في الاعوام الاخيرة . وكما هو متوقع فان المخرجات من المدرسة الابتدائية قد ارتفعت ارتفاعا كبيرا في المناطق النامية ، وذلك لان التعليم الابتدائي قد بدأ فيها منذ عشر سنوات باعداد تقل كثيرا عن الاعداد التي يمكن ان يشملها هذا التعليم اذا عمم . ولا يزال الطريق امامها طويلا لتعميم هذا التعليم يشمل جميع الاطفال في سن التعليم . اما بالنسبة للتعليم الثانوي والعالى فقد ارتفع مخرجه ارتفاعا كبيرا في جميع المناطق . وقد أصبح الهرم التعليمي في عدد كبير من الدول أكثر امتلاء وبدأت اجزائه المتوسطة والعليا تشبه الى حد كبير الشكل الحقيقي للهرم بعد ان كانت في الماضي أشبه برمح رفيع مثبت فوق صندوق عريض منخفض .

وفي معظم الدول اثرت هذه الاعداد المتدفقة من الخريجين والتي تتزايد بكثرة على « البروفيل التعليمي » للقوة العاملة ، ورفعت الى حد كبير من انتاجيتها المحتملة لسنوات قادمة . غير ان معظم النظم التعليمية على قدر ما نستطيع أن نصدر من الحكم عليها في ضوء أدلة غير كافية ، قد زاد مخرجها من المنتجات غير التامة خلال هذه الفترة . وهذه الحقيقة تكشف عن عدم التناسب بين نظم التعليم وبيئاتها الامر الذي يستحق الاهتمام .

وجدير بالذكر هنا انه حينما ناقشنا « التلاميذ » كأحد المدخلات في النظام التعليمي قارنا بين نوعين من النظم التعليمية ، اولهما « مفتوح » للفاية والثاني « انتقائي » الى درجة كبيرة . وينبغي ان نضيف هنا انه على الرغم من أن كلا النظامين ينتج اعدادا كبيرة من المنتجات غير التامة ، الا انهما يحققان ذلك بتأثير نفسي وفيزيقي مختلف .

أولا : النظام الانتقائي : هذا النظام لا يضيق ذرعا بالتلاميذ الذين يتركون التعليم قبل الأوان أو قبل اتمام مراحلهم المختلفة لان مهمته الاساسية بالنسبة للتعليم في المراحل بعد المرحلة الابتدائية هي ، كما سبق ان لاحظنا ، غربة التلاميذ وانتقاء القادرين والواعين منهم ليتشكل منهم في النهاية صفوة متعلمة منتقاه تقوم على توجيه شؤون المجتمع . وخلال

عمليات الغربة والنبد التي تتم في هذا النظام تدمغ أعداد كبيرة من التلاميذ بكلمة « راسب » وذلك قبل أن تتوفر لهم الفرصة كي يختاروا بأنفسهم بين أن يواصلوا التعليم أو يتركونه ، وفي مثل هذه الظروف يمكن لهذا الرسوب أن يقعد التلميذ ويعوقه في حياته .

ثانيا : النظام المفتوح : وفي هذا النظام تكون حالات الرسوب قليلة ، ولكن حالات التسرب وترك المدرسة تكون كبيرة لان رسالة هذا النظام هي اعطاء كل طفل الفرصة لتنمية امكانياته مهما كانت الى اقصى حد ممكن . وفي حالة المعدلات المرتفعة للتسرب يمكن أن يتعرض القائمون على ادارة مثل هذا النظام لتعذيب نفسي يرجع الى شعورهم بالاثم ظنا منهم أن لهم يدا في حرمان هؤلاء المتسربين من الفرص التي كان يمكن أن تتوفر لهم في المستقبل .

وتمر دول غرب أوربا مثل فرنسا وانجلترا بمرحلة انتقال صعبة يتغير فيها نظامها التعليمي من نظام كان في وقت من الاوقات انتقائيا للغاية الى نظام مفتوح . فقد أحدثت فلسفاتها وأهدافها الاجتماعية حتى الآن تغييرات عميقة تعدت التغيير في هياكل النظم التعليمية والامتحانات وأنواع الممارسات التعليمية . ويوضح نظام التعليم الفرنسي مثل هذه التغييرات وما يمكن أن تؤدي اليه ، ففي السنوات الاخيرة رسب حوالى نصف عدد طلبة الليسيه الذين جلسوا لامتحان البكالوريا Baccalauréat الذى يؤهل لدخول الجامعة . بل وأكثر من ذلك ان حوالى ٤٠٪ من الذين تخطوا هذه العقبة ودخلوا الجامعة لم يتمكنوا من متابعة الدراسة فيها الى ما بعد السنة الاولى الجامعية (١) . وبطبيعة الحال فان هذه المعدلات المرتفعة والمتراكمة للرسوب وجميع ما ظهره كانت موضع انتقاد شديد من جانب التلاميذ والآباء وعدد غير قليل من المربين . ومع ذلك فان هذه المشكلة لا تقتصر على فرنسا وحدها ، ويمكن أن نجدها في صورها المختلفة في معظم دول أوربا .

وبالنسبة للولايات المتحدة الامريكية فان صورة هذه المشكلة تختلف ويمكن أن ننظر اليها على نحو استثنائي . فلقد انزعج المربون الامريكيون لسنوات طويلة من الأعداد الكبيرة من التلاميذ المتسربين من المدرسة

See R. Poignant, L'Enseignement dans les pays du Marché Commun, op. cit.

الثانوية ، وهى تمثل مرحلة التعليم الذى يلى مباشرة مرحلة التسليم الاجبارى . كما أزعجهم أيضا دافعية التعلم المنخفضة عند هؤلاء التلاميذ أنفسهم أثناء المحاولات الاخيرة المضنية لتحسينهم . ولقد انخفض خلال السنوات المعدل المرتفع للمتسربين من بين تلاميذ المدرسة الثانوية ، سواء كان ذلك نتيجة أساسية للجهود القوية من جانب المدارس لتحسين هذا الوضع أم كان نتيجة لعوامل بيئية . فمثلا ، منذ أربعين سنة نجد أن ٣٠٪ فقط من التلاميذ الذين نقلوا الى الصف الخامس هم الذين واصلوا التعليم في مرحلة المدرسة الثانوية ، بينما ارتفعت هذه النسبة اليوم الى ٧٠٪ (١) . ومما يثير السخرية على أية حال أنه بينما تخف حدة مشكلة المتسربين في التعليم الثانوى نجد أن هذه المشكلة أصبحت أمرا يتطلب الاهتمام في المرحلة التعليمية التالية للتعليم الثانوى . ويشغل بال المربين في الولايات المتحدة الامريكية في هذه الاوقات أن أكثر من نصف الطلبة الذين دخلوا الكليات والمعاهد فوق الثانوية Junior Colleges لم يتموا الدراسة فيها حتى نهايتها (٢) .

واذا ما انتقلنا من الدول المتقدمة صناعيا الى الدول النامية فانا سوف نجد صورة مكبرة لنفس التعارض القائم بين الاهداف الاجتماعية والواقع التعليمى فمعظم الدول النامية تضع لنفسها كهدف نهائى أن نحقق نظاما مفتوحا للتعليم يمكن أن يخدم كل فرد الى أقصى ما تمكنه قدراته . وهذه الدول تعلم أنها لا تستطيع أن توفر هذا النظام في يوم وليلة . ولذلك تتبع كل دولة نوعا أو آخر من الاستراتيجيات التعليمية الطويلة المدى في سبيل تحقيق هذا الهدف .

ولقد بدأت منذ وقت مبكر كل من الهند وعدد كبير من دول امريكا اللاتينية ، على سبيل المثال ، أسلوبا تحريريا في قبول التلاميذ بالمدارس . وقد أدى هذا الأسلوب الى اكتظاظ حجرات الدراسة بأعداد كبيرة من التلاميذ ، وارتفاع نسبة التلاميذ الذين يتركون التعليم قبل اتمام مراحل

(١) أنظر الملحق رقم (٢٧)

(٢)

See Burton R. Clark. The Open Door College : A Case Study (New York : McGraw-Hill, 1960), and L.L. Medsker, The Junior College : Progress and Prospects (New York. McGraw-Hill, 1960).

المختلفة . وكذلك ارتفاع وتزايد الصيحات التي تنتقد انخفاض التعليم وضعف مستواه . ويوجد في هذه الدول بعض استثناءات هامة وعلى الأخص بالنسبة لعدد من المدارس الثانوية ذات السمعة والشهرة الأكاديمية القديمة ، وبعض المدارس الفنية والعلمية والمعاهد الطبية التي تتبع نظاما دقيقا للقبول يحول دون زيادة أعداد الطلاب فيها مما يمكنها من المحافظة على جودة التعليم ومستواه . غير أن مثل هذه المدارس والمعاهد ذات الشهرة الأكاديمية تكون في الواقع نظاما منفصلا قائما بذاته داخل النظام التعليمي وهي في ذلك أشبه بجزر من الجودة الممتازة وسط بحر من الضحالة والرداءة .

وبطبيعة الحال يمكن أن ندافع عن مثل هذه القضية في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في إقامة معاهد متنوعة تتفاوت من حيث الجودة تفاوتاً كبيراً . غير أن الجودة إذا ما انخفضت عن الحد الأدنى المقبول وأصبحت على نطاق واسع فإن القضية سوف تفقد ما يسند لها ويعززها . ولقد لاحظنا في حالة دول شرق إفريقيا كيف أن بعض هذه الدول تحاول أن تحد من زيادة الأعداد في التعليم الابتدائي في الوقت الحاضر كإجراء مؤقت لكي تتمكن من استكمال بناء نظامها التعليمي في مراحله الثانوية والعالية . ويبدو أن جودة التعليم في هذه المراحل التي تلي مرحلة التعليم الابتدائي قد حوفظ عليها كما أن معدلات التسرب والرسوب وترك التعليم كانت منخفضة نسبياً . ويرجع الفضل في ذلك إلى أسلوب الغربة الموفق في اختيار التلاميذ الذين سيواصلون التعليم في مراحله التالية .

وفي هذا النظام الانتقائي لا يتمثل الفاقد التعليمي البشري من الناحية الكمية في هذه الأعداد القليلة نسبياً من الراسبين والمتسربين . وإنما يتمثل بحق وببساطة في هذه الأعداد الكبيرة التي فشلت منذ البداية في الحصول على فرص للتعليم فيه .

وهذه مسألة من الناحية الإحصائية تثير الاهتمام ، كما أنها تثير السلوي لهؤلاء الأفراد غير المحظوظين الذين تعرضت مطامحهم التعليمية للخيبة والإحباط .

ولما كانت البيانات المتوفرة عن التلاميذ المتسربين من التعليم في الدول النامية غير دقيقة ، فإن العينات الإحصائية التي يتضمنها جدول (٥)

تهدف الى اعطاء فكرة عن جسامة المشكلة فحسب . ومع ذلك يمكن ان نقول دون تردد ان المتسربين في المرحلة الابتدائية يشكلون في حقيقة الامر اعدادا هائلة في جميع الدول النامية ، وذلك مهما كانت عليه سياسة القبول في المرحلتين الثانوية والعالية . وليس من المستغرب او غير الطبيعي ان نجد في دولة معينة من هذه الدول ان نصف عدد التلاميذ على الاقل الذين التحقوا بالصف الاول الابتدائي يتركون المدرسة قبل اتمام الدراسة في الصف الرابع ، وحتى قبل ان يكتسبوا الامام الكافى بالقراءة والكتابة . ومن المشكوك فيه القول ان استثماراتهم في التعليم في مثل هذه الحال قد فقدت تماما ، ولكن الذى لا شك فيه هو ان جزءا كبيرا منها قد فقد ، وان هذا الجزء المفقود يمثل جزءا كبيرا من جملة الاستثمارات في التعليم في هذه الدول . بل والاسوأ من هذا ان معظم هؤلاء الاطفال الذين يتركون التعليم في سن مبكرة يحكم عليهم بالانضمام الى صفوف الأمية الدائمة بين الكبار مكونين بذلك جيلا عارما من الأميين . وبقي ان نضيف الى كل ما سبق ان الارقام الدالة على هذا النقد التعليمى في جدول (٥) تخفى حقيقة اجتماعية هامة وهى ان معدل هذا الفقد يميل الى الارتفاع اكثر في المناطق الريفية عنها في المناطق الحضرية ، كما انه بالمقارنة بين البنين والبنات نجد ان هذا المعدل في حالة البنات اكبر نسبيا ، ويتوقف ذلك على الاتجاهات التقليدية المحلية تجاه المرأة .

مشكلة التسرب وصورتها في المستقبل :

ما هى الصورة التى يمكن ان تكون عليها مشكلة التسرب فى التعليم في الأعوام المقبلة ، يمكن ان نتوقع فعلا زيادة مستمرة وفي كل مكان في العالم في أعداد التلاميذ الذين سوف يستمرون في التعليم حتى اتمام مراحلهم المختلفة . ويرجع ذلك الى ضخامة أعداد التلاميذ الموجودين حاليا في مراحل التعليم وأنواعه المختلفة ، وكذلك الى ضخامة الأعداد التى تنتظر الالتحاق بالتعليم في مراحلهم المختلفة . وبطبيعة الحال سوف يتوقف معدل الزيادة على عوامل كثيرة خاصة بكل دولة ومن هذه العوامل على سبيل المثال تمويل التعليم ، واتجاهات الزيادة في السكان وطبيعة التركيب السكاني ، والتوسع في حجم التعليم ، وشروط القبول وأنواع الامتحانات ونظمها .

وتبدو الصورة أقل وضوحا بالنسبة للتلاميذ الذين سوف يتركون التعليم خلال مراحلهم المختلفة . واذا كانت الخبرة التى مرت بها الولايات

جدول رقم (٥)
النسبة المئوية للتسرب في التعليم الابتدائي في بعض الدول النامية

الصف					الدولة
الخامس	الرابع	الثالث	الثاني	الأول	
					<u>إفريقية :</u>
٨ د٠	٧ د١	٩ د٦	١١ د٧	٢١ د٨	جمهورية أفريقية الوسطى
٥ د٧	١١ د٠	١٠ د٧	١٢ د٨	٢٤ د٥	داهومي
٩ د٢	٢٣ د٤	١٣ د٦	١٠ د٦	١٨ د١	مدغشقر
١١ د٩	٥ د٠	١٢ د٠	٤ د٨	١٢ د٦	النيجر
١٠ د٩	٢ د٠	١ د٠	١ د٩	٣ د١	توجو
٨ د٤	١٨ د٧	٧ د٣	١٧ د٣	١٩ د٢	فولتا العليا
					<u>آسيا :</u>
٤ د٠	٧ د٠	٢ د٠	١ د٥	٤ د٠	أفغانستان
٨ د١	١٠ د٦	٩ د٧	٧ د٥	١٥ د٦	سيلان :
٩ د٨	١٢ د٨	١١ د٧	١١ د٤	١٧ د٤	(في الحضرة)
٨ د٥	١٠ د٠	٧ د٦	٦ د٨	٩ د٢	(في الريف)
٦ د٠	—	٦ د٠	٥ د٠	١٢ د٩	الفلبين
					تايلاند
					<u>أمريكا اللاتينية :</u>
١٠ د١	١٠ د٠	٧ د٨	٥ د٦	١٣ د٤	الارجنتين
١٠ د٧	١١ د٥	١٠ د٨	١٠ د٦	٧ د١	كوستاريكا

Sources : (Africa) : IEDES, Les Rendements de l'enseignement du degré en Afrique Francophone, III (Paris, 1967) ; (Asia : Afghanistan and Ceylon) : Unesco, «The Problem of Educational Wastage at the First Level of Education in Asia,» in Bulletin of the Unesco Regional Office for Education in Asia, Vol. I, No. 2 (Bangkok, 1967) ; (Philippines and Thailand) : Ministry of Education, Japan, in cooperation with Unesco, Education in Asia (Tokyo 1964), p. 63 ; (Latin America, Argentina) : Consejo Nacional de Desarrollo, Education, recursos humanos y desarrollo economic y social (Buenos Aires, 1966), p. 42 ; (Costa Rica) : unpublished data. 1966), p. 42 ; (Cosa Rica) : unpublished data.

المتحدة الامريكية لها اية دلالة في هذا الصدد ، فانه يمكن أن نتوقع زيادة مشكلة الرسوب ومشكلة التسرب وترك التعليم لاعداد كبيرة من التلاميذ في مراحل التعليم الثانوى والعالى وذلك في عدد كبير من النظم التعليمية في دول غرب أوروبا . وسوف تزداد المشكلة حدة كلما ارتفعت معدلات القيد في التعليم وكلما زاد امتلاء الهرم التعليمى وأصبح أكثر تضخما . ويمكن لهذه الدول أن تخفف من هذه المشكلة لو أنها أسرعت في تعديل البناء التعليمى وتطوير الاداء التعليمى وأساليب الامتحانات بما يتلاءم والتلاميذ الجدد الذين يلتحقون بمراحل التعليم المختلفة . وسوف تستمر الولايات المتحدة الامريكية ولا شك في صراع مع مشكلة التلاميذ الذين لا يواصلون تعليمهم في المرحلة الثانوية والمرحلة العالية ، ونتيجة التوسع الطبيعى فى التعليم العالى سوف تزداد انزعاجا ازاء الحالات الكثيرة من طلبة الدكتوراه الذين لم يتموا دراستهم بنجاح .

وأما الصورة بالنسبة للدول النامية فانه من الصعب التنبؤ بانخفاض سريع في المعدلات المرتفعة لظاهرة التسرب في المرحلة الابتدائية ، وذلك رغم أن المعدل يمكن أن ينخفض تدريجيا في كثير من هذه الدول . وعلى الأخص في الدول التى تستخدم سياسة اجتماعية معينة لنقل التلاميذ من صف الى آخر بدلا من الامتحانات وقيودها المعروفة .

وعلى أية حال فان معلوماتنا عن هذه الظاهرة في كل دولة ما زالت قليلة ومحدودة . فمثلا هناك عدة تساؤلات كالاتى . الى أى مدى تعزى هذه الظاهرة الى العوامل الثقافية والاقتصادية الخاصة بكل دولة ؟ وإلى أى مدى تعزى الى طرق التدريس غير الجيدة وغير المشوقة للتلاميذ وعلى الأخص في المناطق الريفية ؟ ان الاجابة عن مثل هذه الأسئلة تفتقر الى كثير من الدراسات والبحوث المحلية . ونحن في نفس الوقت نحتاج الى معرفة أكيدة عن أفضل الاجراءات التى يمكن اتخاذها لتصحيح هذه المشكلة . ومعرفة ما سوف تكلفه مثل هذه الاجراءات وإلى أى درجة يمكن أن تكون فعالة .

ومع ذلك ، فان بعض هذه الدول اذا ما استطاعت أن تنجح فجأة في التغلب على مشكلة التسرب من التعليم في المرحلة الابتدائية ، فانها سوف تواجه بمشكلة أخرى لها نفس الجسامة . ونعنى بها توفير ما سوف يحتاج اليها النظام التعليمى من موارد مالية ومعلمين وموظفين لكى يستوعب أعدادا وفيرة من التلاميذ في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية . واذا

كان ثمة شيء مفيد لمشكلة التسرب فهو أن كثرة تسرب التلاميذ من مستويات التعليم الموجودة في أسفل السلم التعليمي قد خففت من الضغوط على مستويات التعليم التي تعلوها في هذا السلم .

وانه لمن الصعب على كثير من الدول النامية أن تضع في المستقبل قيودا على القبول والامتحان في التعليم الثانوي والعالي ، بينما كانت تتبع قبل ذلك سياسة مفتوحة غير مقيدة للقبول . ومن ناحية أخرى ، يمكن لهذه الدول أن تنجح في استخدام أسلوب انتقائي متشدد بالنسبة لمعاهد التعليم الجديدة الأكثر تخصصا ، وذلك من أجل المحافظة على أعداد التلاميذ فيها في حدود المعقول وبحيث يسمح هذا بالمحافظة على نوعية التعليم فيها وجودته . غير أن مثل هذا الاجراء سوف يضع ضغوطا أكثر على القبول في المعاهد العالية الأخرى والتي سوف تصبح الوعاء الذي تصب فيه جميع الحالات التي فشلت في دخول المعاهد العليا والكلية التي يتم فيها القبول على أساس انتقائي . وفي أمريكا اللاتينية والهند يمكن أن نجد أمثلة ناجحة لسياسة انتقائية للقبول في التعليم العالي تستند إلى أساس من الفهم السليم للخبرة والاقتصاد وأصول التعليم . ولكن يبدو أن العقبات العملية والسياسية لاتباع مثل هذه السياسة في القبول تكاد تكون صعبة التذليل . ومن ناحية أخرى ، ففي معظم الدول الأفريقية التي تتمسك بسياسة انتقائية مدققة . ويمكن لها أن تحافظ فعلا على نوعية جيدة في التعليم ، وأن تتجنب عدة مشكلات أخرى ذات صلة بهذا الموضوع . ولكن ازاء الضغوط على طلب التعليم التي ترتفع وتزداد بشدة في وقتنا الحاضر وفي المستقبل فقد يصبح من الصعب جدا عليها أن تدعم بقاء واستمرار مثل هذه السياسة الانتقائية في القبول .

ومن المسلم به كما أشرنا من قبل أن الأرقام والبيانات الخاصة بعدد المتخرجين في مراحل التعليم وعدد حالات التسرب فيها تعتبر بمثابة مؤشرات مفيدة لمخرجات أي نظام تعليمي معين . ولكنها في حد ذاتها لا تزودنا بأساس كاف لتقييم الاداء التعليمي في هذا النظام . وبطبيعة الحال لا يمكن لنوع واحد من المؤشرات أن يقوم بمثل هذا العمل . وبالتالي ينبغي أن نفحص مؤشرات متنوعة كلما توافر لنا ذلك ، وأن نقيم حكمنا على الاداء التعليمي على أساس فحص هذه المؤشرات ودلالاتها مجتمعة . واستمرارا في بحث هذا الموضوع ننتقل إلى السؤال التالي : إلى أي مدى تلائم مخرجات التعليم حاجات التنمية القومية والقوى العاملة اللازمة لهذه التنمية ؟

التعليم واعداد القوى العاملة

علامات ملائمة التعليم لهذه الوظيفة :

هناك افتراض أساسي يقوم عليه الاعتقاد بأن التعليم نوع من الاستثمار الجيد في التنمية القومية ، وهو اعتقاد يشيع وينتشر الآن بين رجال التربية والاقتصاد في جميع أنحاء العالم . وينص هذا الافتراض على أن نظام التعليم سوف ينتج أنواعا ومقادير من الموارد البشرية يتطلبها النمو الاقتصادي ويفتقر إليها وأن الاقتصاد سوف يستخدم هذه الموارد البشرية في الحقيقة استخداما حسنا . ولكن لتفترض أن ما يحدث هو العكس من ذلك تماما ، أي لنفترض أن النظام التعليمي أنتج « خليطا » من القوى البشرية مختلفا عما تحتاجه ، أو لنفترض أنه أنتج الخليط الصحيح ولكن الاقتصاد لم يستخدمه الاستخدام السليم . ما الذي يترتب على ذلك ؟ سوف تحوم الشكوك حول انتاجية التعليم وتثار حول مدى فاعلية وجدوى ما وضع فيه من استثمار .

ان هذا هو ما يحدث تماما اليوم في كثير من الدول ، فنظم التعليم فيها مقصرة للغاية في انتاج الانواع الصحيحة التي تحتاج إليها من القوى البشرية بل والاعداد الكافية منها لاحداث افضل تنمية ممكنة . وبمنفس الدرجة فان الهياكل الوظيفية وحواجز العمل ضعيفة في تكوينها بحيث لا تستخدم الافراد المتعلمين على افضل نحو ومن ثم تخدم الاحتياجات الحقيقية للتنمية . وينبغي ان نسلم مرة أخرى بان الادوات التي نستخدمها في القياس ليست دقيقة وعلى الرغم من هذا كله فانه في الامكان في الوقت الحاضر أن نميز عددا من المؤشرات أو الدلالات العملية التي توضح عدم التوافق بين ما يخرج نظام التعليم من افراد متعلمين ، وما يمكن للاقتصاد أن يستخدمه في هذه اللحظة ، أو ما سيحتاج اليه نموه في المستقبل . ولا يمكن أن يكون التطابق تاما بين هذين الامرين تماما ، كما لا يمكن في برهة وجيزة ان نذكر الاحتياجات المستقبلية من القوى العاملة . وقد لا نحتاج الى التطابق التام بين هاتين الناحيتين اذ يكفي الآن أن نتعرف على النواحي الرئيسية التي يظهر فيها ضعف التوافق بين التعليم والاقتصاد أو التي يحتمل أن يصبح التوافق بينها ضعيفا في المستقبل وهذه خطوة كبيرة الى الامام . وهذه النواحي التي تعرفنا عليها تتخذ اساسا عمليا لاحداث التغيرات والتعديلات اللازمة في النظام التعليمي بحيث تزيد من اسهاماته المستقبلية في التنمية القومية .

فوائد دراسات القوى العاملة ونواحي القصور فيها :

ان تقدير الاحتياجات على أساس دراسات وبحوث القوى العاملة لا يكشف عن الحقيقة ، فمن المعروف في مجال تخطيط القوى العاملة أن لها حدودها فهي لا تخلو من الغموض والالتباس وعدم الدقة . وفضلا عن ذلك فان هذه الحقيقة تصدق أيضا بالنسبة للمؤشرات والبدالات التشخيصية لهذه الدراسات . ذلك أن هذه الدراسات تفيد في الكشف عن نواحي الخطأ والقصور التي ينبغي تصحيحها في نظام تعليمي معين بدرجة أكبر من فائدتها في الكشف عن النواحي السليمة التي ينبغي الإبقاء عليها ومع ذلك فان دراسات القوى العاملة وتحديد الاحتياجات المستقبلية منها مع ادراكنا ووعينا بالنواحي السلبية في هذه الدراسات ، يمكن أن تكون مفيدة ، ولا غنى عنها في عمليات التخطيط التعليمي .

وقد كشفت معظم الدراسات التي أجريت على القوى العاملة حديثا في الدول النامية والدول الصناعية عن وجود تباين كبير - سواء كان ذلك بالنسبة للحاضر أم للمستقبل - بين نمط المخرج التعليمي وبين نمط القوى العاملة التي يحتاج إليها النمو الاقتصادي . وإذا استعرنا لغة الاوركسترا السيمفونية فانا نقول أن هذه الدراسات قد كشفت عن وفرة في لاعبي آلتى المزمار والبوق وقلة في لاعبي الكمان . وقد أوضحت الدراسات من ناحية وجود وفرة وكثرة من خريجي المدرسة الثانوية التي تعد تلاميذها اعدادا كلاسيكيا ليلتحقوا بالجامعة ، ويقابل ذلك وفرة من خريجي الجامعات من كلية الآداب والحقوق ، وهي وفرة تزيد كثيرا عن مقدار الحاجة الفعلية لهم . ويوجد في بعض دول أمريكا اللاتينية عدد كبير من الأطباء يبدو أن مزاولتهم للطب أمر بعيد الاحتمال ، وإذا فرض واستطاعوا أن يمارسوا مهنتهم فان ذلك سوف يكون بعيدا عن المناطق الريفية التي تشتد حاجتها اليهم . ومن ناحية أخرى أوضحت هذه الدراسات وجود نقص نسبي وبصفة عامة في الفنيين في المستوى المتوسط في مجالات العمل المتعددة في الوقت الحاضر ، وأن هذا النقص سيستمر في المستقبل وذلك في ضوء ما تخرجه الجامعة من مهندسين . كما كشفت هذه الدراسات عن وجود نقص في القوى العاملة المتخصصة في مجالات الصحة والزراعة وغيرها من المجالات التي تعتمد على الرياضيات والعلوم ، والتي تحتاج إليها بشدة لأغراض التنمية القومية . ونحن لا نعالج هنا مسألة أهمية و عدم أهمية خريجي الآداب بالنسبة لعملهم ، فان أهميتهم غنية عن البيان . ولكن المسألة هنا تتصل بالتوازن بين هذه المجالات

الادبية وغيرها من المجالات الاخرى ، على أن التطرف في الاتجاه المضاد يمكن أن تكون له نفس الخطورة .

، وان وجود مثل هذه المفارقات الصريحة واضح لا يحتاج الى أساليب احصائية معقدة ، لان وجودها واضح ظاهر لاي مراقب على علم بالمشكلة، اذ يستطيع بنفسه ودون هذه الاساليب أن يشاهدها . غير أنه لكي يصحح هذا الموقف بالتخطيط المبني على الفكر والفعل فإنه من المفيد أن يحصل على مقياس جيد على قدر الامكان وذلك بغية ترتيبها حسب أهميتها وهذه هي النتيجة التي توصل اليها المعهد الدولي للتخطيط التعليمي IIEP بعد فحصه لدراسات القوى العاملة في عدة دول في كل من افريقيا وآسيا وأوروبا (١) .

وهناك أدلة وبراهين مستمدة من مصادر أخرى متفرقة تؤيد وجود هذه المفارقة الخطيرة وتسند لها ، ليس فقط من الناحية الاحصائية بل وأيضا من الناحية الكيفية ، بين نظم التعليم من ناحية وبين المتطلبات على المستوى القومي والعالمي من القوى العاملة من ناحية أخرى . وقد قدم أحد أعضاء لجنة التعليم في الهند التقييم الشخصي التالي وذلك في ضوء النظرة الشاملة لحالة التعليم في الهند :

« لقد أوجدنا في الهند نوعا من التعليم لا يرتبط باحتياجات دولة تبذل جهودها لتحول مجتمعا تقليديا الى مجتمع حديث ، يستطيع ان يستخدم العلم والتكنولوجيا وجميع الاساليب الممكنة في سبيل التنمية القومية وخدمتها » (٢) .

G. Hunter, «High Level Manpower for Development,» Higher Education and Development in South-East Asia, III, pt. I (Paris : Unesco/International Association of Universities, 1967; ILO, Rapport au gouvernement de la République Tunisienne. L'évaluation et la planification de la main-d'oeuvre (Geneva, 1965); G. Skorov, op. cit., G. Khorov, «The Absorptive Capacity of the Economy», in Manpower Aspects of Educational Planning : Problems for the future (Paris : Unesco/IIEP 1968), R. Poignant, Education and Economic and Social Planning in France, op. cit.

IIEP, The Qualitative Aspects of Educational Planning, (٢)
IIEP/Unesco, Scheduled for publication in 1968.

عدم ملائمة الخريجين في التعليم لاحتياجات الدول النامية :

ويمكن لدولة نامية معينة أن تتعرض لمشكلة خطيرة ، لو أنها اتبعت أشكال التعليم في الدول الصناعية ونظمها ، فظلت متمسكة بها في مجالات معينة ، مع أنها تبدو للعين ببساطة غير ملائمة لظروفها . وقد برزت هذه الظاهرة بدرجات متفاوتة في كل مراحل التعليم وفي جميع جوانب المنهج ، وعلى الأخص في التدريب الفني والمهني على مستوى المرحلة الثانوية أو ما بعد المرحلة الثانوية . وهذه الأنواع من التدريب الشكلي الفني لم تعد ملائمة للدول الصناعية أي أنها تعرضت للفشل في معظمها لأسباب عديدة . ورغم اخفاقها في الدول التي نشأت فيها ، فإنها تصدر إلى دول أقل من حيث مراحل نموها بل وتستورد من قبل هذه الأخيرة ، وتكلفتها نفقات باهظة . ويتم ذلك جنبا إلى جنب مع القيام بمشروعات للتدريب (غير شكلية) أقصر أمداً ، وأكثر مرونة يقوم بها موجهون من نوع مختلف .

وهناك قصص كثيرة تدعوا إلى الأسف عن دول اشتملت خططها العامة على مشروعات وخطط للأعداد الفنية وافقت عليها عن رضا وحسن نية جميع الأطراف المعنية بهذا التعليم ، ولكنها اثبتت عدم ملائمتها في مجال التطبيق في وقتنا الحاضر . ولندكر على سبيل المثال أن دولة أفريقية اقامت بمساعدة دولة أجنبية برامج لأعداد فنيين في مجال نجارة الاثاث الدقيق وفقا للمعايير الأوروبية مع أنه ليست هناك حاجة حتى الآن لنجارين من هذا النوع في هذه الدولة . وذلك لأنها تحتاج إلى أفراد يستطيعون نشر ألواح الخشب الخام واستخدامها في أعمال النجارة العادية ، ولديها من هؤلاء الفنيين وأمثالهم من تكلفت الدولة الكثير في سبيل اعدادهم مصير سيء ، اذ يخرجون إلى الحياة ليعملوا جنبا إلى جنب مع شباب من العمال لم يتدربوا من قبل أو يتلقوا تعليما مدرسيا ويتقاضون نفس المعدلات المنخفضة من الاجور . أي أن جورهم في الحقيقة منخفضة للغاية بحيث أن مجموع ما يحصلون عليه من اجور طول حياتهم قد لا يتكافأ مع التكلفة غير العادية التي انفقت في اعدادهم الفني . وقد تضمن التدريب الفني دولة أخرى اعداد بنائين مهرة stone masons من نوع معين لكنهم بعد الانتهاء من التدريب ظهرت مشكلة عدم توافر ذلك النوع من الحجارة الذي يصلح للمهارات التي تدربوا عليها .

ولا يمكن القول بأن جميع الجهود التي بذلت في مجال التدريب الفني غير مثمرة وغير اقتصادية على منوال الامثلة التي سبق ذكرها ، بل

على العكس ، يمكن أن نجد حالات أخرى ، حققت نجاحا حقيقيا ، ولكنها حالات بذلت فيها جهود كبيرة عادة لتعديل اشكال التدريب بما يتلاءم مع الاحتياجات المحلية ، وبحيث لا يكون التدريب ببساطة صورة مطابقة تماما لنموذج اجنبي يعمل به دون تمييز للظروف المحلية الخاصة .

وثمة ناحية أخرى في التدريب الفني تجدر ملاحظتها والالتفات اليها . وهي عدم ملائمة الخليط Mix من خريجي الجامعة لمتطلبات البيئة . ويمكن أن نتبين من جدول (٦) الخاص بتوزيع خريجي الجامعة حسب مجالات الدراسة الرئيسية في عدد من الدول النامية ، أن اقل من ٤٪ من الخريجين قد درسوا في مجال العلوم الزراعية ، بل وهناك من الاسباب ما يدعو الى الاعتقاد بأن معظم هؤلاء الذين درسوا الزراعة وتخصصوا فيها يقومون بأعمال ادارية والحق أن كثيرا من الجامعات لا تشتمل على كليات للزراعة (٧) . وحتى وقتنا هذا تبدو الحاجة ماسة وشديدة الى رفع الانتاجية الزراعية في هذه الدول بل ويعتبر هذا احدي المسائل الضرورية للتنمية الاقتصادية في معظمها .

وما زالت دراسة الهندسة والعلوم الطبيعية في عدد كبير من الدول النامية - وليس في جميعها لحسن الحظ - قاصرة على جزء صغير من مجموع الخريجين كما يتضح ذلك في الجدول (٦) ويكون عدد المنخرطين في مجال العلوم الاجتماعية أكبر ، غير أن نصيب الاسد ينصرف الى مجالات الدراسات الانسانية والى دراسة الحقوق . ونحن لا ننكر أهمية مثل هذه الدراسات الاخيرة الا أن التنمية القومية تحتاج الى خريجين في مجالات أخرى كثيرة الى جانب هذه المجالات الانسانية . وهكذا فان هناك حاجة اكيدة الى تحقيق توازن افضل بين خريجي الجامعة في هذه المجالات الدراسية المختلفة .

(٧) الجامعات في السنغال وساحل العاج جامعات فرنسية في تكوينها ومحتواها واسلوبها . . . وكليات للزراعة على سبيل المثال لم تتكون بمد داخل هذا الجامعات ، على الرغم من أنه أمكن في دكاكار عام ١٩٦١ تدريس مقرر دراسي عنوانه « تاريخ للزراعة الفرنسية في القرن الرابع عشر »

Elliot J. Berg, «Education and Manpower in Senegal, Guinea, and the Ivory Coast,» in F. Harbison and C. Myers, eds., Manpower and Education : Country Studies in Economic Development (New York : McGraw-Hill, 1965), p. 265.

جدول رقم (٦)
النسب المتوزعة لتوزيع خريجي الجامعات في عدد معين من الدول النامية حسب مجالات الدراسة

الدولة	السنة	الدراسات الاجتماعية	العلوم الطبيعية	الهندسة	العلوم الطبيعية	الزراعة	الآداب واللغويات وغيرها
غانا	١٩٦٣	٤٠	٥٠	٣٠	أ	٨٠	٧٠
سيراليون	١٩٦٣	٢٠	٣٠	٥٠	أ	١	٢٠
تونس	١٩٦٣	١	٢	١	ب	١	٤٠
البرازيل	١٩٦٣	١٧٠	٢٠٨	١٠٨	٢١	٣٥	١٠
المكسيك	١٩٦٣	٢٠٨	٣٠١	٥٤	١٤	٥٥	١٠
فنزويلا	١٩٦٣	٢٠٩	٤٠	٩١	٢٧	٣٠٦	٢٠
سيلان	١٩٦٣	٩٣	٧٨	٢٤	٦	١	٧٠
لبنان	١٩٦٢	٩٧	٩٧	٧٩	٨	٧	٥٨
تايلاند	١٩٦٣	٢١١	٤٠٦	٤	٤	٣	٢٠

حسب تعاريف اليونسكو لهذه المجالات

١ = صفر أو تقريبا صفر .

ب = تتضمنها النسبة في العلوم الطبيعية .
Source : IIEP estimations based on data given in : Unesco, Statistical Year book, 1965, op. cit.

ومن المصادر الأخرى الشائعة للصعاب عدم التوازن بين المخرج التعليمي من أصحاب المهن العليا Full professionals ومن هم دون ذلك من أصحاب المهن المتوسطة sub-professionals والمرتبطين بنفس المجال . وقد تختلف النسبة الملائمة بينهما من دولة إلى أخرى ومن مجال إلى آخر ، ومع ذلك فهي إحدى المشكلات الشائعة . ولكي يكون الاختصاصي من ذوي المهن العليا المدرب منتجا للغاية ، ينبغي أن يدعم العمل معه بعدد كاف من الاختصاصيين المصاحبين في المجالات ذات الصلة وبعدد من الفنيين الذين يقدرون القيام بأعمال معينة مناسبة ويصرح « جاي هنتر » أن تتراوح النسبة بين الفنيين والمتخصصين من خريجي الجامعة ما بين ٣ : ١ ، ٥ : ١ ويرجع هذا التفاوت في النسب إلى الدولة التي يوجد فيها هؤلاء الأفراد وإلى طبيعة المجال الذين يعملون فيه (٨) . وباتخاذ هذه النسب معيارا ، وجد أن أقصى ما تصل إليه هذه النسبة في كثير من الدول النامية هو ٢ : ١ وفي بعض الأحيان تكون ١ : ٢ وفي مثل هذه الحالات يصل الأمر إلى أن يقوم الاختصاصيون الممتازون أو أصحاب المهن العليا بالأعمال التي ينبغي أن يقوم بها الفئات الأخرى الأقل خبرة وتدريباً .

ويمكن أن تزودنا شيلي بمثال لتوضيح هذه النقطة . ففي مجال الصحة أوضحت الدراسات أن نسبة الأطباء إلى الممرضات هي ٣ : ١ بينما نجد أن هذه النسبة في السويد ٢ : ٥ وفي الولايات المتحدة الأمريكية هي ٢ : ٧ . وقد بلغ عدد الممرضات المتخرجات في معاهد التمريض في شيلي حديثاً حوالي نصف عدد الأطباء ، ومع ذلك فإن نسبة عالية منهن تترك التمريض في المستشفيات إلى بيت الزوجية ، أو للهجرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية بغية الحصول على أجور مرتفعة ، ولأن معاهد التمريض في الولايات المتحدة لا تخرج العدد الكافي من الممرضات .

المحافظة على التوازن :

وينبغي ألا يذهب القارئ نتيجة لما سبق إلى أن نظم التعليم قد أهملت مشكلات التوازن في التعليم ، لأنها لم تهملها في الحقيقة . فقد اهتم عدد من الدول بهذا التوازن فأنشأت السويد والولايات المتحدة الأمريكية والهند وعدة دول أخرى في نظمها التعليمية أنواعاً من المدارس الثانوية متعددة الأغراض مماثلة للمدرسة الأمريكية الشاملة

G. Hunter, «High Level Manpower,» III pt. I, p 20.

Comprehensive School وقد خطط للدراسة فيها بحيث تعد بعض التلاميذ بعد التخرج فيها ، لمواصلة الدراسة في الجامعات وتعد البعض الآخر للعمل في مجالات الحياة المختلفة ، وذلك من خلال برامج موجهة توجيها مهنيا تنتهى بنهاية الدراسة الثانوية . وبالمثل فان عددا كبيرا من الدول يسعى الآن لتقوية مقررات العلوم والرياضيات في المرحلة الثانوية وتطويرها بما يتلاءم والاتجاهات الحديثة ، وذلك لكي تعد عددا اكبر من التلاميذ ذوى المستويات الافضل لمواصلة الدراسة العلمية والتكنولوجية في مراحل أعلى ولكي تعد أيضا بقية التلاميذ اعدادا علميا يمكنهم من أن يعيشوا بطريقة أكثر فاعلية في عصرنا العلمى . وكذلك نجد في مستوى الدراسة الجامعية ان عددا كبيرا من الدول يسعى بجهد لتقوية كلياتها العلمية والتكنولوجية وتدعيمها . أو الى انشاء معاهد عالية جديدة في مجالات العلوم والتكنولوجيا ، ولم تكن مثل هذه الجهود يسيرة سهلة ، كما انها لم تكن جميعها ناجحة . ويرجع ذلك الى وجود عقبات معينة مثل النقص في المعلمين المتخصصين ، والاتجاهات المعارضة من قبل التلاميذ وآبائهم ، وتحيز المعلمين والمديرين الذين يعملون في مجالات التعليم وفي المعاهد القديمة التقليدية .

بقى أن نشير الى عدد قليل من النقاط عن موضوع عدم التناسب بين التعليم والاحتياجات من القوى العاملة . تذكر أولا وعلى الجانب المشجع ، أن عدم التناسب هذا ليس على الدوام رديئا وسيئا مثلما تدل عليه الفجوات الموجودة في البيانات الاحصائية . فضلا عن ذلك فان أساليب تقسيم العمل والمؤهلات التعليمية المقابلة لفئات هذا التقسيم والتي تستخدم كنماذج في دراسات القوى العاملة هي بالأصح تقسيمات صناعية . وحتى لو انها طابقت الواقع بدرجة جيدة واقتربت منه بدرجة معقولة في الدول الصناعية - الامر الذى لا يحدث في أغلب الاحيان - فان هذا لا يعنى على الإطلاق انها تناسب الدول الأقل من حيث النمو الاقتصادى والتي تكون حاجتها التدريبية Training needs أقل تعقيدا . ومع ذلك فعندما يزداد اهتمام هذه الدول الأخيرة بما تتبع من أساليب في الدول الصناعية فانها تدرب غالبا وبعمق أفرادا ليقوموا بأعمال لها نفس الاسم في كلا النوعين من الاقتصاد رغم أنها مختلفة اختلافا تاما في الواقع في أحد النظامين عنها في الآخر .

المبرونة :

وعلى أية حال ، فان توزيع الافراد والاممال وترتيبها لا يكون عادة

من الجمود مثلما تدل عليه التقسيمات الاصطلاحية للأعمال والوظائف وما يقابلها من مؤهلات تعليمية رسمية . ولو انها بهذه الدرجة من الجمود لتعرضت كثير من النظم الاقتصادية للتعطل بل وصلت الى مرحلة التوقف التام . ويبدو من المعقول أنه نفترض أنه اذا توافر لشخص معين أساس سليم من التعليم ، ودافعية عالية ، وذكاء مناسب ، وأن تعليمه قد أكسبه قدرا من المرونة ، فإن مثل هذا الشخص يستطيع أن يتلاءم سريعا مع عدد كبير من الاعمال ، بصرف النظر عما يقرره له التصنيف والتوصيف الرسمي للأعمال وفقا لمؤهلاته التعليمية . ولكي يتحقق ذلك ، ينبغي أن تصبح المتطلبات الأكاديمية الخاصة لوظائف معينة أكثر مرونة ، وأن يتناسب محتوى التعليم والتدريب اللازم مع الوظائف المطلوب أدائها فعلا . وكثيرا ما تكون الدول النامية في هذا المجال أكثر جمودا من الدول الصناعية ، مما يعرضها لضرر ملحوظ .

غير أن هناك نقطة على العكس من ذلك وغير مشجعة الى حد ما ، وهى أن كثيرا من الافراد الذين ينتهون من دراساتهم . في فروع أو شعب تناسب من حيث تسميتها نوعا معينا من العمل ، غير مؤهلين في الواقع تماما للقيام بهذا العمل . وقد يرجع ذلك اما لان مستوى تعليمهم كان ضعيفا ولم يوجه الوجهة السليمة ، أو لان اتجاهاتهم نحو هذا العمل تتسم بالملل والعزوف عنه ، أو أن قدرا من كلا العاملين أثر فيهم . وغالبا ما تسمع شكاوى اصحاب العمل في الدول النامية من نتيجة هذه المؤثرات بل وينبغي أن نقول ان هذه الشكاوى تسمع أيضا في الدول الصناعية .

عدم ملائمة البرامج المدرسية الريفية :

وقد تناولت معظم مناقشاتنا حتى هذه النقطة موضوع القوى العاملة في القطاع العصري ، من حيث امكانية تطبيقا على الدول النامية ، وهذا الاهتمام يعكس في حد ذاته أكبر نقطة ضعف في الدراسات المألوفة عن القوى العاملة ، تلك الدراسات التي يسترشد بها في مجال التخطيط التعليمي ، وهى تركيز في الاغلب والاعم والى حد كبير على القوى العاملة ذات المستوى العالى في قطاع العمل العصري الذى يوجد معظمه في المدن وتستبعد ما ليس كذلك وهذا القطاع يتكون أفرادا أساسا من خريجي المرحلة الثانوية وما بعدها ، وهذه الدراسات اذ تفعل ذلك فإنها تهمل قدرا كبيرا من قوة العمل في الدول النامية ، وقدرا كبيرا من عملاء التعليم المحتملين كما يففل الحاجة السياسية للتنمية . ويمكن القول على سبيل القاءة

أن ٧٠ - ٩٥ ٪ من اجمالي السكان يعيشون في المناطق الريفية ويعملون بها وفي مثل هذه المناطق على وجه الدقة والتحديد لم تترك عملية العصرية Modernization الا اقل اثر لها ، ومع ذلك فان هذه الدول لكي تدفع الاقتصاد كله والمجتمع برمته الى التقدم بقوة ، ينبغي عليها ان تزيد من سرعة عملية التنمية في القطاع الريفي الزراعي ، والا تقصر اهتمامها على القطاع الحضري الصناعي الخلاب وحده .

وينبغي على التعليم في هذه المناطق الريفية ، متعاوننا مع غيره من الجهود الهادفة للتنمية ، ان يقوم باسهامات حيوية والسؤال الذي يطرح نفسه اذن هو الى اى حد واجهت نظم التعليم في الدول النامية هذا الاختبار الصعب لكي يلائم نفسه مع احتياجات التنمية من القوى العاملة ؟ او بعبارة اخرى ، ما هي الاسهامات التي قدمتها نظم التعليم في الدول النامية لكي تصل بالحياة الريفية والزراعية الى نقطة الانطلاق ؟

يجيب عن هذا السؤال الاستاذ هاريسون ، بالنسبة لحالة التعليم في نيجيريا ، وهي مثال ينطبق تماما على عدد كبير اخر من الدول فيقول ان نظام التعليم في نيجيريا يتجه غالبا الى شغل وظائف المدنية واعمالها في القطاع العصري بوجه خاص .

« ان القيم والمادة الدراسية ومعايير الامتحانات التي توجد في كل مستويات التعليم في نيجيريا ، تفترض ان التلاميذ يرغبون بعد انتهائهم من التعليم بها في ان يصبحوا موظفين يلتحقون بالخدمة الحكومية ، او بالتدريس او بالعمل كموظفين بالمنشآت والمؤسسات الصناعية والتجارية الحديثة نسبيا » (١) .

وقد يرى كثير من المربين ان هذا هو ما ينبغي ان تفعله المدارس تماما في المناطق الريفية ، اى ينبغي عليها ان تعد تلاميذها للانتقال الى المدينة وهذا الرأي - رغم ما يحتوى عليه من نوايا طيبة - لا يستقيم مع الواقع الذي يواجهه الاغلبية الساحقة من هؤلاء التلاميذ الريفيين . فقد اوضحت

F. Harbison, Critical Manpower Problems in Nigerian (١)
Agricultural and Rural Development, Education and World
Affairs Nigeria Project Task Force (New York, May 1967).

الدراسات التي قام بها هاريسون وسكوروف في نيجيريا وتنزانيا ، ان قطاع العمل العصري في المدن لا يستطيع بسهولة ان يوفر أعمالا الا لجزء صغير من قوة العمل الكلية وانه لن يستطيع ذلك لفترة طويلة في المستقبل (١) . وتبلغ النسبة الحالية للتشغيل بالمدن في نيجيريا ٥٪ ولا يمكن ان ترتفع هذه النسبة بسرعة كبيرة في احسن الظروف .

ولا تعتبر نيجيريا في هذا المجال حالة خاصة ، اذ يبدو ان هذا الامر سوف يستمر لاكثر من عشر سنوات قادمة في الدول التي تكثر فيها المناطق الريفية مثل نيجيريا - سوف يمتص قطاع العمل التقليدي وقطاع العمل المتوسط (الذي يحاول الانتقال الى القطاع العصري) اربعة اخماس قوة العمل او اكثر من ذلك على مستوى الدولة ، وسوف يستوعب ذلك نسبة كبيرة من الشباب المتعلم حديثا . ولهذا الاعتبار الجوهرى يمكن القول ان هذه النظم التعليمية والتوجيه الاساسي الذي يسيطر عليها قد انحرفت انحرافا كبيرا او بعيدا عما يحتاجه تلاميذها مستقبلا ، بل وعن حاجات التنمية لمجتمعاتها .

وهذه تثير مشكلة اخرى تعترض التعليم في ازمته الحالية ، ويتفق معظم الناس على ان التعليم ينبغي ان يزود التلاميذ بالمفاهيم وبالمعرفة الحديثة ، وان يكتسبوا المهارات التي يحتاجون اليها في حياتهم في أى مكان يمكن ان يعيشوا فيه في عالمنا المعاصر . ومن غير الملائم ان يقبل هؤلاء ببساطة وفي سلبية الحياة في ظل اقتصاد تقليدى جامد . ولو ان الامر كذلك لتساءلنا عن الحكمة في الذهاب الى المدرسة او التردد عليها . ومع ذلك فان معظم تلاميذ اليوم في الحقيقة سوف يقضون حياتهم في مناطق ريفية لم تمسها قوى التجديد والحياة العصرية الا في ابسط الحدود .

والسؤال الذى يطرح نفسه هنا هو :

هل من وسيلة للخروج من هذا المأزق ؟ ان الطريق لذلك هو ان تركز نظم التعليم في هذه الدول على اعداد شبابها اعدادا يمكنهم من العمل البناء في مجالات الزراعة الحديثة وفي الحياة الريفية ، بدلا من ان تعددهم للهروب منها والابتعاد عنها . وباختصار ينبغي ان يساعدوا تعليمهم واعدادهم على

(١) Ibid.; and G. Skorov, Integration of Educational Economic Planning in Tanzania, op. cit.

نقل القطاع العصري الى المنطقة الريفية التي يعيشون فيها . والحق ، أن القول هنا اسهل كثيرا من العمل ، كما هو الحال بالنسبة لكثير من المسائل في مجال التعليم . ومع ذلك فانه ينبغي أن نحقق هذا العمل لكي تصحح حالة عدم التوازن القائمة الان بين نظم التعليم والحاجات الفعلية لبيئتها .

وكذلك نجد ان نظم التعليم في معظم الدول الصناعية غير ملائمة لحاجات تلاميذها ومجتمعاتها على نحو مختلف على الرغم من ان بيئاتها اكثر حداثة وعصرية من بيئات الدول النامية . والمشكلة هنا ليست في اصلها عدم استعداد وملاءمة الافراد الذين ينخرطون في التعليم وانما هي في كيفية تعلمهم ، ونوع الاتجاهات واساليب التفكير التي يكتسبونها أو التي لا يكتسبوها ، وفي انواع الادراك والصور التي تنقل اليهم عن العالم من حولهم .

ان للدول الصناعية تراثها الثقافي الغزير ، ونقل هذا التراث الى الاجيال المقبلة هو بالتأكيد احدى الوظائف الأصلية التي تقوم بها المدارس والجامعات ، غير انه ينبغي ان تقوم اليوم وفي المستقبل بأكثر من مجرد نقل التراث والسبب في ذلك ان تراث القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر ، فيما يتصل بطريقة ادراكنا للعالم وصوره ، واساليب التفكير ، وبطرق البحث والاستقصاء ، وبأساليب التكيف لن يخدم شباب اليوم بدرجة تكفي للحياة في عصر العلم . ومع ذلك فنحن لا ننكر ان القرن الثامن عشر والقرن التاسع عشر مازالا يمسكان بقبضتهما عددا كبيرا من الدول الاوربية . ويمكن لمثل هذه الدول ان تعلن عن برامج اصلاحية في التعليم ، ولكنها لن تصل الى اهدافها حتى تتخلص من قبضة الماضي كما تتمثل في اشكال الإدارة وانواعها ، وكما تظهر في الاهداف والاتجاهات التعليمية ، وفي المناهج وطرق التدريس بل وفي نفس الروح التي تشكل بيئة هذه المدارس والجامعات (1)

The following is taken from an article, «Italy's Universities under Fire,» in Times (London), 18 July 1967:

«The clash between Italy's antiquated classical educational system and the demands of a modern industrial society which needs a highly educated and sophisticated managerial class, has been documented by a study published by Shell Italiana, a subsidiary of the international oil company. In 400 pages this criticizes the classical and technical-scientific schools and shows how badly prepared students are to choose a university course of study.

=

لقد بدأنا مناقشتنا في هذا الفصل بمشكلة ملائمة التعليم لمتطلبات النمو الاقتصادي من القوى العاملة ، وتحولنا بعيدا الى ما وراء المجال العادي للقوى العاملة الماهرة ، وتعدينا الموضوع البسيط نسبيا وهو بيان الصلة بين المؤهلات التعليمية الرسمية واحتياجات انواع معينة من الاعمال لمهارات بعينها . والحقيقة الواضحة هي ان العمل على مواءمة نظام تعليمي معين لهذه الحاجات امر سهل نسبيا ، ولكن العمل على ملائمة نظام تعليمي معين لحاجات التنمية القومية التي هي اكثر اتساعا وتعقيدا من التنمية الاقتصادية بغير شك عمل صعب ومعقد للغاية . والحق انه حتى لو افترضنا ان الهيكل التعليمي ومناهج التعليم في نظام تعليمي معين قد فحصت واصلاح ما فيها من عيوب اصلاحا تاما بحيث تلائم متطلبات القوى العاملة المحدودة وتصلح على نحو كامل لها ، فان هناك من الاسباب المعقولة ما يحملنا على الاعتقاد بانها سوف تظل غير متوافقة تماما ، ما لم يكن هناك اصلاح وتغيير جذري في الاتجاهات وفي رموز المكانة الاجتماعية Status symbols من جانب التلاميذ واسرهم ومن المعلمين والنظار والموظفين بل ومن الشعب على وجه العموم .

= «Presenting the study, Singor Diegeo Guicciardi, the president of Shell, revealed that more than 20,000 requests for work received when Shell opened its new Taranto refinery almost all came from applicants who were totally unqualified.» «Further, most of the Lareati (university graduated) who come to Shell are equally unprepared for work in a modern company.» he said.

العمالة والبطالة بين المتعلمين

تركز الاهتمام في الموضوع السابق على علاقة التعليم بأعداد القوى العاملة ، ومدى امكانية التعليم ومخرجاته من القوى البشرية المتعلمة في التغلب على مشكلة نقص هذه القوى التي تعطل التنمية القومية . وننتقل الان الى مناقشة مشكلة اخرى على عكس المشكلة الاولى ، وهي مشكلة توفير فرص عمل جديدة وكافية ومناسبة للمتعلمين الجدد . وهذه المشكلة تبرز الان وعلى نحو سريع كمسكلة خطيرة للغاية في مجال القوى العاملة .

وهذه المشكلة التي نعرضها للمناقشة هنا ، تحتوي داخلها على قوى حبيسة كامنة ، ولا يناط برجال الاقتصاد وحدهم معالجة هذا الموضوع ، فالتعليم وما يصاحبه من مناقشات وحوار حول الخطط والميزانيات لا شك انه طرف فيه . وهناك حقيقة واضحة وهي ان الافراد وعلى الاخص الذكور منهم ينظرون الى التعليم على انه وسيلة اساسية للحصول على عمل او وظيفة جيدة . وبالتالي فعندما ينتهي فرد معين من التعليم عند مرحلة معينة ويحصل على شهادة او دبلومه او درجة جامعية وبعد ان يكون قد بذل في سبيل تحقيق ذلك العمل الشاق والتضحيات العديدة ، ثم يفشل بعد ذلك في الحصول على نوع العمل الذي بنى عليه آماله ، او انه في اسوء الظروف لا يجد عملا بالمرّة ، فان الشيء الطبيعي الذي نتوقعه هو ان يشعر هذا الشخص بالفشل والإحباط والمرارة ، لقد اتجه مثل هذا الشخص الى التعليم لكي يحمي نفسه من البطالة ، وان النظام الاجتماعي الاقتصادي الذي جعله يفشل في الحصول على العمل المناسب او حتى فرصة للعمل يمكن بسهولة ان يصبح هدفا لاتجاهاته العدائية نحوه ويمكن ان يحدث هذا حتى او توفر للشخص توجيه مهني سليم خلال فترة تعليمه يعطى له توقعات عمل اكثر واقعية لكي يبنى على اساسها اختياره لمجالات الدراسة والتخصص .

ولكن ليس هذا الخريج وحده هو الذي يتأثر برد الفعل المضاد ، فهناك أيضا وزير الخزانة او المالية الذي يجلس في مكتبه يفكر ويدبر امر الطلبات المتنافسة للحصول على نصيب اكبر من الميزانية .

ويستجيب وزير الخزانة ومن المحتمل في تردد زائد ، للطلبات التي

تقدم كل عام للحصول على نصيب أكبر من الموارد المتاحة لكي تصرف على التعليم وهو يصدق على هذه الزيادات ريعلم ان الطلبات الاخرى لها ايضا الحاجتها الخاص بها . وعندما يجد ان المقدار الذي يستثمر في التعليم قد تحول الى مجموعات من المتعلمين ساخطين يبحثون عن عمل لهم ، فمن المحتمل ان يبدأ في توجيه اسئلة ناقدة .

لقد ظهرت المؤشرات الواضحة لهذه المشكلة الخطيرة لبعض الوقت في عالمنا المعاصر وعلى الاخص في الدول النامية ، ونذكر فيما يلي بعض امثلة لهذه المشكلة .

(١) في الدول النامية :

تدل الاحصائيات لعام ١٩٦١ في الفلبين ان اقل من ٢٥ ٪ من التلاميذ الذين انهموا المرحلة الثانوية في فئة العمر من السكان اقل من ٣٥ سنة كانوا يقومون بأعمال متفرغين لها كل الوقت Full time وان ٤٤ ٪ منهم كانوا يبحثون عن عمل او يقومون بأعمال معينة بعض الوقت فقط Part time . واما النسبة الباقية فقد تركت سوق العمل . ويبدو ان طبيعة دراستهم ونوعها سواء كانت عامة او اكااديمية او مهنية لم يكن لها تأثير يذكر لان معدل البطالة قد تناولهم جميعا بالتساوي واما بالنسبة لخريجي الجامعة فكانوا في حالة افضل ، رغم انها لم تكن جيدة للغاية . اذ تدل الاحصائيات ان ثلثي خريجي الجامعة يقومون بأعمال يتفرغون لها كل الوقت ، ولكن كان هناك ايضا من بين كل اربعة من الخريجين اكثر من واحد لا يجد عملا بالمرّة او يقوم بأعمال لبعض الوقت وغير دائمة .

وفي الجمهورية العربية المتحدة اوضحت احدي الدراسات التي اجريت في منتصف الستينات ان حوالي ٧٠ ٪ من طلبة الجامعة مقيدون في كليات الاداب والحقوق والتجارة ، وانه لا يوجد طلب في السوق بالنسبة لاغليبيتهم ، وان هؤلاء الخريجين يشكلون مجموعة كبيرة سريعة التزايد من افراد اصبحت مهاراتهم الى حد كبير دون الخصائص المعيارية substandard وغير مطلوبة (١) .

(١) Malcolm H. Kerr. «Egypt» in James S. Coleman, Education and Political Development (Princeton, N.J. : Princeton University Press, 1965), p. 187.

وفي الهند ، وخلال الفترة من ١٩٥٦ - ١٩٦٣ ، ارتفع عدد الذين يبحثون عن عمل من طلبة الكليات والمدارس وسجلوا انفسهم في قوائم العمل التبادلي Employment exchange ، من ٢١٧.٠٠٠ الى اكثر من ٦٤٤.٠٠٠ طالبا (١) ، وهذه السجلات تقلل عادة من الصـورة الحقيقية للحالة . وخلال هذه الفترة ذاتها ارتفع عدد المسجلين في هذه القوائم من خريجي الجامعة من ٣٧.٠٠٠ الى ٦٣.٠٠٠ طالبا تقريبا . ويقدر عدد المتعطلين بين المتعلمين في جميع الفئات . حسب تقدير حديث للجنة التعليم - بحوالى مليون فرد تقريبا (٢) . وبطبيعة الحال ، يخرج دائما من هذا الحشد المتعطل بعض الافراد لنجاحهم في الحصول على عمل معين ، ولكن يجلب عادة محلهم افراد اخرون من الدفعات التالية المتخرجة . ومما يثير الانتباه على وجه الاخص بالنسبة لحالة الهند انه يوجد بها الان بطالة كبيرة الحجم ومتزايدة في انواع من التخصص التى بها نقص ويحتاج اليها سوق العمل كالهندسة مثلا .

وفي بورما اوضحت احدى الدراسات ان هناك فائضا من خريجي الجامعة في عامى ١٩٦٢ ، ١٩٦٣ وان اعدادا كبيرة من الخريجين الجدد لم يستطيعوا الحصول على الوظيفة او العمل المناسب لهم . وقد بلغت النسبة اكثر من ٤٠٪ في بعض فروع الهندسة الميكانيكية والكهربائية . وبالمثل وجد فائض من خريجي المعاهد الفنية وصلت نسبته الى حوالى ٣٠٪ ، كما وجد ايضا فائض من خريجي المدارس التجارية (٣) .

وفي معظم دول امريكا اللاتينية ، ولعدة سنوات ، توجد البطالة والعمالة الجزئية Underemployment بصورة كبيرة بين خريجي الجامعات والمدارس الثانوية وتظهر البطالة في افريقية بصورة شديدة ومتركمة بين الذين تركوا المدرسة الابتدائية ولم يواصلوا تعليمهم ، وهؤلاء كانت تتوافر لهم في الماضي بسهولة فرص الحصول على وظائف كتابية . . وقد انزعجت السلطات فى نيجيريا بسبب هذه المشكلة لعدد من السنوات وهى تنزعج الان على مستقبل الفائض من خريجي جامعتها الذى اوشك ان يحدث ، فانتاج التعليم من الخريجين يزداد حجمه زيادة كبيرة ، وعلى

(١) أنظر الملحق رقم ٢٩ .

(٢) India, Report of the Education Commission (1964-66) op. cit.

G. Hunter, «High Level Manpower», III, pt. 1.

(٣)

ما يبدو فان الطلب عليهم قد نقص عن ذى قبل وعلى الاخص بعد ان شغلت المراكز الحكومية .

(ب) في الدول الصناعية المتقدمة :

وأما عن صورة المشكلة في الدول الصناعية المتقدمة ، فانه يبدو انها سوف تظهر بوضوح في معظم هذه الدول في السنوات المقبلة . وان كان الشكل الدقيق الذي يمكن ان تأخذه غير واضح الان بالمرّة . ان الدول الاوربية تخرج الان من فترة « ما بعد الحرب » التي ظهر فيها النقص في القوى العاملة ، في الوقت الذي توفر فيه الكفاية الصناعية والزراعية فرضا متزايدة للعمل اكثر من المعروض من القوى العاملة ، ولكن هناك في نفس الوقت زيادة هائلة في مواليد هذه الفترة تصل قممها في النمو وهذه تضيف منذ ذلك الحين فصاعدا زيادات كبيرة الى قوة العمل . وكل هذا يشير الى تحول في القوى العاملة المدربة من حالة نقص الى فائض فيها كما يشير الى ان مشكلة البطالة بين المتعلمين الجدد يمكن ان تظهر واضحة في وقت قريب .

ونطرح بعد ذلك تساؤلات عن اسباب التناقض في الدول النامية من حيث حاجتها الواضحة الى مزيد من القوى العاملة المتعلمة ، وعدم قدرتها على استخدامها عندما تتوفر لها هذه القوى ، هل يعزى ذلك الى خطأ معين في التعليم ؟ وهل يرجع ذلك الى حدوث توسع في التعليم كبير للغاية ؟ أم ان الخطأ يقع في مكان اخر غير التعليم ! وهل يحتمل ان يكون هذا الخطأ في سياساتها وخططها للتنمية الاقتصادية ؟ واين نجد الحلول لهذه المشكلة ، وهل هناك حلول فعلا ؟ .

لعل تاريخ الامم الصناعية يلقي ضوءا على بعض المشكلات والاتجاهات المستقبلية للدول النامية في وقتنا الحاضر ، وهذا لا يعنى بطبيعة الحال ان على هذه الدول الاخيرة ان تتبع تماما نفس الطريق الذي سلكته الدول الصناعية او انها سوف تستغرق في قطعة نفس الوقت الذي قطعتة فيه الدول الصناعية ولكن هناك بعض المراحل والعمليات الجتمية التي لا بد وان تمر بها الدول النامية في حركتها وانتقالها من تنمية اقتصادية منخفضة الى حالة اقتصاد صناعي اكثر توازنا ، وذلك مهما اختلف شكل هذه الدول وفلسفتها .

واحدى هذه العمليات هي التغير التدريجي في تركيب قوتها العاملة

اذ تتكون القوى العاملة عادة في البداية في هذه الدول النامية من جزء كبير من العمالة غير المتعلمة وغير المدربة ، وجزء صغير من العمالة المدربة ذات المستوى العالى في التأهيل والتدريب . وتتغير صورة القوى العاملة تدريجيا كلما اصبحت تضم اعدادا اكبر من القوى العاملة المدربة واعداد اقل فاقل من القوى العاملة غير المدربة . وفي عبارة اخرى فان الاقتصاد في هذه الدول سوف يتحرك تدريجيا من اقتصاد منخفض الانتاجية والاجور labor intensive الى اقتصاد مرتفع الانتاجية والاجور capital intensive وتحقيق اقتصاد افضل عن طريق توفير قوى عاملة مدربة على نحو افضل ، وفي احسن الحالات فان عملية التحول هذه سوف تستغرق وقتا طويلا .

ولاشك ان للتعليم وعمليات التدريب دورا هاما في اسراع هذا التقدم والتحول ، عن طريق اعداد قوى عاملة متعلمة ومدربة لها انتاجية اعلا من قوة العمل غير المتعلمة وغير المدربة وكلما استمرت عملية التحول هذه كلما تحرك التعليم من كونه سلعة او شيء نادر لا يحصل عليه الا القليل من الناس الى كونه حاجة اساسية لكل فرد يريد ان يتعد عن قطاع العمل للقوى العاملة غير المدربة الاخذة في الانكماش .

وفي المراحل الاولى للتحول يظهر التركيب القومى للدخل عادة تفاوتا كبيرا بين المستويات العليا والدنيا ، ويشبه ذلك على وجه التقريب المرحلة التى مرت بها منذ مائة عام دول اوربا وامريكا الشمالية ، ويعكس هذا التفاوت الكبير امورا عديدة من بينها ندرة عالية لقيمة التعليم ، ولكن يمضي الوقت وحدثت توسعات في كل من الاقتصاد والتعليم ارتفع دخل الافراد في المستويات الدنيا بسرعة اكبر عن دخل المستويات العليا ويحتل الدخل في هذه الطبقة الاخيرة ان ينخفض نتيجة ضرائب الارث والدخل المتصاعدة .

وعلى سبيل المثال ، فان مدى تفاوت الدخل في بعض الدول الافريقية في وقتنا الحاضر بين ما يحصل عليه العامل العادى وما يحصل عليه موظف مدنى في قمة الكادر الوظيفى ، او ما يحصل عليه رجل الاعمال يتراوح في حدود نسبة ١ : ١٠ او اكثر . ولم يحدث ابدا ان كان التفاوت في الدخل في الولايات المتحدة الامريكية على نفس هذه الصورة التى تحدث في افريقية وقد وصلت المسافة بين دخل العامل العادى في المصنع ودخل موظف ادارى كبير الى ما يقرب من نسبة ١ : ٥ . ويتحرك مدى الدخل في دول اوربا

القريبة في هذا الاتجاه أى نحو تضيق المسافة بين الدخل العالية والمنخفضة .

ونلخص صلة كل ما سبق ذكره عن العمالة والبطالة كالاتى : كلما أصبح عدد المتعلمين اكبر فأكبر ، كلما أصبحت الوظائف والمراكز العالية في العمل أقل بالنسبة لعدد المتعلمين الذين يسعون الى الحصول على مثل هذه الوظائف . ويحدث بعد ذلك أن يتكيف الافراد المتعلمون لمثل هذا الموقف بالنزول خطوة بعد خطوة على مقياس تفضيل العمل Top preference حتى يجدوا وظيفة يمكنهم فعلا الحصول عليها ، وهى تقل بطبيعة الحال عن اختيارهم وتفضيلاتهم الاولى . ولا تتم مثل هذه العملية من جانب الافراد بسماحة أو عن طيب خاطر دائما عندما يضطرون لتغيير اختيارهم فمثلا اذا ما شغلت الوظائف المدنية المفضلة للافراد جميعها ، فيمكن لهم ان يتجهوا مثلا الى التدريس ، وبالتالي يبدأ التعليم في الحصول على نوعية أفضل من القوى العاملة . وكما حدث أخيرا في اليابان على سبيل المثال ، نجد أن خريجي المدرسة الثانوية اضطروا الى الاشتغال بأعمال يدوية والعمل في المصانع وتغلبوا بذلك على أحجامهم ونفورهم السابق من الاشتغال بالأعمال اليدوية . ومن ناحية أخرى فقد أصبحوا بفضل تعليمهم عمالا أكثر إنتاجية فى المصانع ، وكما زاد الانتاج كلما ارتفعت أجورهم وهكذا تتحرك فئات الدخل المنخفض من أسفل الشكل الهرمى للدخل تجاه مستويات اعلا .

ولعل العامل الاساسي في عملية التكيف والملاءمة للأعمال التى يقومون بها ، هى ان هذه الاعمال قد طرأ عليها تطور ، وقد تسمى بنفس اسمائها السابقة ولكنها لم تعد هى نفس الاعمال ، لانها تشغل الان بافراد افضل تعليما ويمكنهم ان يطوروا هذه الاعمال وان يحققوا دخلا منها يكفل لهم حياة أفضل . ونذكر في هذا الصدد ان عملية التغيير هذه في الدول الصناعية الان ، لم تكن بالعمل الهين المهد الخالى من الصعاب والاضرار . فقد كان هناك على طول الطريق ضربات قاسية ومقدار ليس بالقليل من التعاسة الانسانية واننا لنأمل ان تكون رحلة التغيير بالنسبة للدول النامية اليوم أكثر تمهيدا وسرعة . ولكن من السداجة الانتوقع المتاعب والمشكلات ، ولعل من اسوأها مشكلة البطالة سواء بين المتعلمين او غير المتعلمين .

وينبغى ان يكون واضحا ان مشكلة البطالة ليست وليدة برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية في العالم ، كما انها ليست نتيجة للتوسع السريع

في التعليم . ذلك لان كل ما فعلته برامج التنمية الاجتماعية والتوسع في التعليم هي أن جعلت صورة هذه المشكلة القديمة أعلى صوتا وأكثر دويًا ، ان البطالة الكبيرة غير المنظورة والعمالة الجزئية على وجه الاخص كانت دائما خلال التاريخ هي العلامات المميزة للمجتمعات الجامدة التقليدية . وهذه المشكلة اللعينة أصبحت اليوم في مراكز اهتمامنا الشعوري ، فلقد أصبحت مشكلة البطالة من الامور التي تهتم الرأي العام واصبح من الممكن توفير احصائيات أفضل رغم أنها لا تزال غير دقيقة تماما ، واصبح لهذه الاحصائيات اهميتها في قيام الحكومات وعدم استقرارها في الحكم ، وعلى الاخص اذا ما تجمع عدد كبير من المتعطلين المتعلمين في المدن ، لان هؤلاء عادة لا يعانون الاثار المترتبة على البطالة في صمت وهدوء ، او مختبئين عن الرؤية ، والى هذا الحد من مناقشتنا لهذا الموضوع يمكن القول بأن التعليم قد اسهم في رفع مستوى بروز المشكلة ولم يؤثر في مستواها الكمي .

ورغم ذلك فان هذه المشكلة قد أصبحت أكثر سوءا ويرجع ذلك الى الحقائق الهامة الثلاث الآتية :

١ - واولى هذه الحقائق تجبرنا على ان نعدل ما سبق ذكره من ان برامج التنمية الاقتصادية لا ينشأ بسببها مشكلة البطالة لانها موجودة قبل هذه البرامج . ورغم ما قد يبدو من تناقص فان الحقيقة هي أن عصرية المجتمعات تتجه الى ايجاد البطالة أكثر من ايجادها فرصا للعمل . ويرجع ذلك بالمعنى الاقتصادي الى ان العصرية تعني زيادة انتاجية الانسان وتحقيق عمل اكبر وانتاج أكثر في ساعات عمل أقل وبجهد أقل . واذا ما ترجمنا ذلك الى عبارات عملية فانه يعني ان اية زيادة معينة ولتكن مثلا ١٠٪ في الانتاج القومي يمكن ان تحقق نقصا في الزيادة في العمالة اذا جاءت الزيادة في الانتاج القومي الكلي G.N.P. من قطاع الصناعة الذي ترتفع فيه انتاجية العمل بسرعة كبيرة . وفي الحقيقة قد يرتفع الانتاج القومي الكلي في المراحل الاولى للتنمية ، بينما ينخفض عدد العاملين الذين يؤجرون للقيام بهذا العمل Paid employment وهذا فعلا ما حدث في كل من تنزانيا وكينيا في السنوات الحديثة ، ونأمل ان تكون الدولتان الان قد تخطيتا هذه المواقف الصعبة .

٢ - والحقيقة الثانية هي ان مشكلة البطالة سوف تزداد في حجمها اذا ما وقعت دولة معينة في قبضة مشكلة الزيادة السريعة غير العادية في

سكانها في نفس الوقت الذي تقوم فيه بالتعديلات والاجراءات الاولى
المضنية لعملية التحول الى العصرية ، ويرجع السبب في ذلك الى ان القوة
العاملة فيها تنمو بدرجة اسرع عن قدرة اقتصادها على استيعاب عمال
وموظفين جدد .

واذا أضفنا الى قمة هذه المشكلات الزيادة الكبيرة من المتعلمين الذين
يدفع بها التعليم كل عام الى سوق العمل . فسوف نجد اعدادا كبيرة منهم
لا تجد لنفسها فرص العمل . وقد يبدو لنا الموقف حينئذ ولو من ناحية
الشكل على الاقل ، كما لو ان الدولة قد توسعت في التعليم اكثر من اللازم
ويتضح لنا مدى سخف وعدم صحة مثل هذه النتيجة اذا ما اخذنا في
الاعتبار احتمال ان اعدادا كبيرة من السكان ما زالت تعاني من الامية ، وان
غالبية الاطفال في سن التعليم الابتدائي مازالوا خارج المدرسة .

٣ - واما الحقيقة الثالثة فتشير مباشرة الى عامل رئيسي يمكن ان
نجد في كل مكان وراء مشاكل العمالة والقوى العاملة . ولاسباب تاريخية
متعددة وغير سارة نجد ان بناء وهيكل العمل في كثير من الدول النامية ،
« وميكانيزمات » سوق العمل فيها ، وكوادر الاجور والمرتبات ، وتوزيع
القوى العاملة المتعلمة كلها تظهر تناقضا خطيرا مع احتياجات الدولة
الضرورية لتحقيق اقصى نمو اقتصادي . ويوجد في معظم الدول النامية
على وجه الاخص عدم ملائمة بدرجة كبيرة جدا بين القوى العاملة التي
يحتاج اليها فعلا النمو الاقتصادي وبين القوى العاملة المطلوبة في السوق
كذلك فهناك ايضا عدم ملائمة كبيرة بين الكيفية التي ينبغي ان يستخدم
بها الاقتصاد ما يتوفر له من القوى العاملة المتعلمة ، وبين واقع استخدامه
لها .

ويرجع هذا التفاوت الخطير والمكلف الى اسباب رئيسية تشمل :

(١) الاجور والمرتبات غير الملائمة الذي يدفع القوى العاملة القليلة
والنادرة في الاتجاهات الخاطئة . (ب) علاقات جامدة وغير ملائمة بين انواع
معينة من الوظائف وبين المؤهلات التعليمية اللازمة لها (ج) التحيزات
والمفاهيم التقليدية المرتبطة بالمكانة الاجتماعية وعلى الاخص منها ما يتصل
بمعارضة الاشتغال بالعمل اليدوي ، والتي تصد الشباب عن الاشتغال
في اعمال تحتاج اليها التنمية للغاية ، وتدفعهم الى اعمال اقل نسبيا في
انتاجياتها . (د) الاخذ بمفهوم تقليدي للحكومة كمراقب او حارس بدلا
من الاخذ بمفهوم التنشيط العلمي Activist concept الذي نحتاجه في
التنمية ودفع عجلتها . وهذا المفهوم التقليدي يؤدي الى تضخم في منشآت

ومؤسسات الخدمة المدنية ، ويقيد ويجمد كفايات من الافراد في الاعمال الكتابية في الوقت الذي ينبغي فك قيدهم من هذه الاعمال للقيام باعمال لها دورها الايجابى في التنمية .

واذا كانت العبارات السابقة مناسبة ومقبولة ، فما هى نتائجها بالنسبة للتعليم ؟ ان احدى هذه النتائج على سبيل المثال ، ان البطالة بين المهندسين ليست بالضرورة دلالة على ان نظام التعليم قد انتج منهم عددا اكبر من الحاجة ، فمن المحتمل ان تكون مثل هذه الظاهرة بالنسبة لعدد من الدول مؤشرا على ان الاقتصاد والحكومة لا يتوفر لديهما الخبرة الكافية لكيفية استخدام المهندسين او غيرهم من المتخصصين في مجالات الزراعة وهندسة البناء والتنفيذ ، وفي مجال الصحة العامة على افضل نحو في التنمية القومية . والاحتمالات هى ان كثيرا من هؤلاء المتخصصين الذين قد احسن اعدادهم وتدريبهم الفنى يجلسون الى مكاتب ويقومون باعمال ادارية ، بدلا من تشييد الطرق وبناء المدارس وانتاج الطعام بوفرة ، وتحسين الصحة العامة في المجتمع . وكذلك نجد ان الرواتب المخصصة للوظائف الادارية اكبر كثيرا اذا ما قورنت بالرواتب المنخفضة المخصصة للاشغال العملية .

والسؤال اذن هو هل يعمل مخططو التعليم ازاء مثل هذه الظروف على تقليل حجم الطلاب الذين يدرسون الهندسة ؟ ام انهم يخططون لبرنامج اعداد المهندسين وفق الحاجات الحقيقية للدولة من هذا التخصص ويعملون على توفير عدد اكبر منهم ؟ لا توجد في الحقيقة اجابة سهلة على مثل هذه الاسئلة . فقد تكون تقديرات الاحتياجات من القوى العاملة خاطئة بالنسبة لسوق العمل ، وفي بعض الحالات قد تعكس احتياجاته ومع ذلك فان تقليل المخرج التعليمى اى تقليل عدد الخريجين لمجرد ان الاقتصاد ونظام الادارة العامة في المجتمع لا يتلاءمان ويتناغمان مع التنمية القومية ، يبدو اسلوبا غريبا في تنشيط ودفع عجلة التنمية القومية ، وفي النهاية نقول ان الاجابة على مثل هذه الاسئلة ينبغي ان تترك لهؤلاء الذين يقفون وسط مسرح الاحداث وهم اكثر قدرة على الحكم السليم في ضوء كافة الظروف والعوامل ولكن ثمة امر يجب ان نوضحه ، وهو ان المسؤولين من رجال التربية والتعليم يهتمهم للغاية ان يروا ان المسائل غير التربوية المعوقة للتنمية قد حظيت بالاهتمام الكافى ، رغم ان مثل هذه المسائل تقع خارج نطاق اختصاصاتهم التربوية والتعليمية .

ومع ذلك فان كل ما سبق لا يعفى النظام التعليمى من مسئولية ارتباطه بالاقتصاد وبرامج التنمية حتى ولو كانت غير جيدة تماما ، وان اى نظام

للتعليم يعزل نفسه عن بيئته الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية فيها ويدور حول نفسه وينتج أى « خليط » من المتعلمين كيفما اتفق ودون تخطيط هادف ، لا شك انه نظام غير قادر على تحمل مسؤولية دوره فى التنمية ومحكوم عليه بالفشل . وقد يستطيع نظام تعليمى معين أن ينتج أعدادا كبيرة من المهندسين ، وأعدادا كبيرة من المتخصصين فى مجالات مختلفة وذلك بتكلفة مرتفعة للغاية بالنسبة لكل متعلم ، وفى مثل هذه الحالة سوف يكون ذلك على حساب أشكال أخرى من التعليم وانزال الضرر بالتنمية القومية .

ولا توجد حلول عامة لمشكلة التعليم والبطالة فى الدول النامية ، وهذه الحلول يمكن التوصل إليها فى ضوء الظروف الخاصة بكل دولة . وفى أحسن الحالات ، فإن المشكلة سوف تظل مزعجة للغاية لعدة سنوات مقبلة وهذه إحدى الصعوبات التى لا مفر منها للدول التى تأخذ طريقها نحو العصرية ، غير أن المشكلة يمكن أن تقل حدة عما هى عليه الآن إذا ما تفهمنا جيدا طبيعتها . وإذا ما تجنب المسؤولون عن تخطيط التعليم والمشاركين فى هذا العمل اتخاذ قرار بتضييق التعليم نتيجة الدعر لوجود بطالة بين عدد من المتعلمين الذين أنتجهم التعليم ، فمثل هذا القرار سرعان ما يتبين جسامة خطئه فى ضوء الإدراك السليم للمشكلة فيما بعد .

وإذا كنا قد أوجزنا فى تناول هذه المشكلة فى الدول الصناعية المتقدمة فليس ذلك لأنها لا تواجه مشكلة البطالة بين المتعلمين ، وإنما لأنه يتوافر لديها من الوسائل ما يمكنها من التغلب عليها على نحو أفضل . فالاقتصاد فى هذه الدول أكبر وأكثر تنوعا وأكثر مرونة وهى أيضا أقل انزعاجا - نسبيا - حول الملاءمة بين احتياجاتها والقوى العاملة . ويعزى ذلك جزئيا إلى أن أسواق العمل فيها تعكس إلى حد كبير هذه الاحتياجات ، بل وأكثر من ذلك فهناك مرونة وقابلية أكبر للانتقال والتحويل فى قوتها العاملة . كذلك فإن النظم التعليمية فى هذه الدول تعمل على تطوير ذاتها ورفع كفاءتها ، وهى الآن أكثر انتباها وتيقظا عن ذى قبل فى ملاحظة التغيرات والتطورات التى تنشأ فى نمط العمل وأنواع العمل الجديدة التى تدعو إلى تأهيل وأعداد تربوى يختلف تماما عما تقوم به حاليا ، وفى مقدمة ما تقوم به هذه النظم التعليمية وتهتم به لتقليل مشكلة الملاءمة بين التعليم وحاجات العمل ، التركيز على أعداد أفراد يتوافر لديهم كفاية التعليم والتدريب والقدرة على الملاءمة المستمرة ، والدافعية العالية لاستمرار التعلم والنمو وهذا يوصلنا إلى مناقشة أخرى حول موضوع الاتجاهات والتغير الاجتماعى وسوف نتناوله فيما يلى قبل أن نتحدث عن النظام التعليمى من داخله .

الاتجاهات والتغير الاجتماعي

الاتجاهات وتأثيرها على تفصيل أنواع معينة من التعليم والمهن

تعتبر الاتجاهات من الامور المحيرة التي تؤثر بصورة غير واضحة تحت سطح الكثير من النقاط التي نتناولها في هذا الكتاب ، وهي في بعض الاحيان تشق طريقها وتظهر بوضوح على السطح . ورغم ان هناك عوامل واسباب كثيرة ينبغي ان تختبر في سياق العلاقة بين التعليم والتشخيص القومية ، فان المرء ليجد ان الاتجاهات ، وتأثيرها العاجل او الاجل ، سبب رئيسي وراء الاسباب الاخرى ، بل ووراء ما يمكن ان يحدث وما لا يحدث . وهذا يدعو الى ان نبحث في شيء من التفصيل موضوع الاتجاهات .

ونحن اذ نتناول هذا الموضوع ندرك التحذير القديم القائل بأن الشيء ينبغي الافتراض عليه درجة من الدقة اكبر مما تسمح به طبيعته . فقد تتحرف او تشوه صورة معينة من الواقع عندما نتناول اشياء غير دقيقة بطبيعتها كما لو كانت اشياء قد قيست وتم تقديرها بدقة . ولما كان هذا التحذير ينطبق تماما على موضوع الاتجاهات الانسانية فان ما نذكره فيما يلي عن هذا الموضوع ينبغي ان ينظر اليه اساسا على انه فرض او حل ممكن وان صحته تحتاج الى دليل واثبات ، الا اذا كان هناك فعلا من الادلة ما يمكن ذكره لتأييد ما يقال من ادعاءات .

واول سؤال نطرحه هنا هو كيف يختار التلميذ حقا نوع التعليم الذي يرغب في متابعته اذا توافرت له حرية الاختيار ؟ والفرض الذي نضعه هنا هو ان التلميذ يتأثر للغاية اثناء عملية الاختيار بالاشياء التي يرى ان لها اعظم الاثر بالنسبة لمستقبله الاقتصادي والاجتماعي . وينظر التلميذ في شمول الى هذا المستقبل في ضوء ما يتوافر من الحقائق ، وما يجري على السنة الناس ، وانواع تعاملهم او تحيزهم ، وما يقدمونه له من نصيح . . وهو يقدر على مقياس التفصيل المهني - سواء كان هذا التقدير صحيحا ام خاطئا - انواع الفرص المتوافرة له للحصول على نوع من العمل يقابل تفضيله الاول . والتلميذ يجعل من هذه التفضيلات بعد ذلك الاساس الذي يختار وفقا له نوع تعليمه وبرنامجه .

واذا كان هذا الفرض صحيحا فثمة سؤال آخر نطرحه وهو : ما الذي يمكن ان يفعله النظام التعليمي لكي يعدل من اتجاهات التلميذ

وتفضيلاته ويجعلها أكثر ملاءمة مع حقيقة ما يطمح إليه من عمل ، ومع حاجات التنمية القومية في نفس الوقت ؟

وهناك قدر كبير وفعال من الأدلة المتصلة بهذا السؤال واجابته يسكن أن نحصل عليها من مصادر ومناطق مختلفة ولكن الدليل الأكثر ثباتا هو ما نستخلصه من الاختبارات المهنية التي يبدونها فعلا التلاميذ انفسهم .

ويبدو ان عددا كبيرا من الطلبة من ذوى القدرات العالية في الدول الاوربية يفضلون انواع المهن التي يؤهل لها النوع العام من التعليم الثانوى والتعليم العالى في مجالات الدراسات الانسانية ، بينما يعزفون عن اختيار المهن التي تتطلب دراسات في مجالات العلوم والرياضيات . وهذا القول لا يقلل من اهمية عاملين عادة ما نفقهما ولا نعطي لهما الاهتمام الكافي ، واول هذين العاملين ان اتجاهات التلاميذ نحو الدراسات التي تعتمد على العلوم والرياضيات يمكن ان تتحكم فيها استعداداتهم الطبيعية ، ذلك لان الموهبة الملائمة لنوع معين من التعبير الانسانى لا تلائم كل انواع التعبير . واما العامل الثانى فهو ان التلاميذ الذين يمكن ان يتوافر لديهم الاستعدادات الطبيعية للدراسات التي تعتمد على العلوم والرياضيات قد يكون من سوء حظهم انهم درسوا هذه المواد على ايدى معلمين غير اكفاء وبالتالي فانهم لم يجدوا من مثل هؤلاء المعلمين ترغيبا وتشجيعا لاختيار مثل هذه الدراسات في مراحل تعليمهم التالية .

وحتى اذا ما اخذنا في الاعتبار هذين العاملين ، فانه يتبقى لدينا لاسباب سوف نذكرها بعد ذلك عادة ما يجيئون من قطاعات المجتمع ظاهرة محيرة تستحق البحث ، وهى ان التلاميذ الممتازين اكاديميا - وهم المتعلمة والموسرة - يبدو اليوم كمجموعة تحيزا ضد الدراسات العلمية والرياضية . ولا يعنى ذلك بطبيعة الحال ولو بطريقة غير مباشرة ان مجال دراسة العلوم والرياضيات بأكمله مصيره نتيجة لمثل هذا الاتجاه السى تلاميذ من مستويات اقتصادية واجتماعية اقل . فلا شك أن القدرة العقلية بصرف النظر عن المستوى الاقتصادى - الاجتماعى لها اهميتها ، فهى تتداخل مع عوامل اخرى ، ويمكن تشبيه هذا التداخل بأشعة الضوء المتقاطعة والمتداخلة التى تظهر في صورة فوتوغرافية اخذت اثناء الليل لحركة السيارات في المدينة . ومع ذلك تبقى ملاحظتنا قائمة وهى ان اغلبية كبيرة من التلاميذ من قطاعات المجتمع القادرة اقتصاديا او ماديا ، ومن ذوى القدرات العقلية التى تؤهلهم للدراسة والتعلم ، يختارون على وجهه

العموم في تعليمهم الثانوي والعالي نوعا او آخر من الدراسات الانسانية ، ويحتمل ان يكون هذا الاختيار مرتبطا بانواع الوظائف التي يفضلونها وهذا لا يوضح في شمول الصعوبات التي تصادفها سلطات التعليم في اوربا عندما توجه نسبة كبيرة من التلاميذ نحو مجالات الدراسات العلمية والتكنولوجية لكي تحقق توازنا افضل بين انواع التعليم . ولكن يبدو ان مثل هذا الاختيار يوضح على الاقل جزءا من الصعوبات التي تواجههم .

ولقد سبق ذكر الصعوبات التي يواجهها التعليم في كل من فرنسا وانجلترا في محاولته تغذية وزيادة اعداد التلاميذ في مجالات العلوم والتكنولوجيا . ويمكن ان نضيف اليها صعوبات مماثلة قابليتها ولا تزال تقابلها السويد في عملية توجيه اعداد اكبر من التلاميذ من ذوى الاستعدادات العلمية والرياضية الى دراسات في مجالات العلوم والرياضيات ، بدلا من اختيارهم للفروع النظرية التي تقوم على الدراسات الانسانية الى حد كبير . ويقول التقرير السويدي :

من الاتجاهات التي تلفت النظر زيادة عدد التلاميذ الراغبين في الالتحاق بالفروع النظرية للصف التاسع (9f, 9h, 9t, 9m, and 9s) تؤدي هذه الفروع الخمس الى التعليم الثانوي النظري في « الجمنازيوم » Gymnasium و « الفاكسكولا » Fackskola وتدل الاحصائيات على ان اكثر من ٧٥٪ من مجموع التلاميذ يختارون هذه الفروع النظرية . وقد وصلت نسبتهم في عام ١٩٦٤ الى ٧٤٪ ، وفي عام ١٩٦٥ الى ٧٨٪ وذلك مقابل ٥٤٪ في عام ١٩٦٠ . ويحتمل لمثل هذا الاتجاه ان يستمر في التزايد مستقبلا (١)

وهناك شواهد اخرى « امبريقية » في حالة الدول النامية تبين تحيزا قويا لدى التلاميذ نحو تفضيل الاعمال المكتبية والاعمال داخل المصالح والمؤسسات التي تحتاج الى اشخاص من ذوى « الياقات البيضاء » ويرجع ذلك الى وجود اتجاه تقليدي قد نشأ في هذه الدول يربط بين العمل اليدوي سواء في الحقل او في المصنع وبين المكانة الاجتماعية المنخفضة . وفضلا عن ذلك فان هناك بعض الادلة التي تبين ان المدارس والمعلمين بدلا من محاولتهم تغيير هذه الاتجاهات يميلون الى تعزيزها وقد كشفت الدراسة التي قام بها « مارشال ولف » عن نتيجة مماثلة وانتهى من دراسته الى ان

OECD, Educational Policy and Planning, Sweden, op. cit., (١)
p. 101.

النمو السريع في التعليم الثانوى في امريكا اللاتينية في الخمسينات كان غير مخطط له بالمرة ، ويفتقر الى نظرة تهدف الى تحقيق حاجات النمو لهذه المنطقة . وانه لم يفعل الا القليل لتوفير الفرص المتكافئة في التعليم وهو يقول : ان الطبقة المتوسطة الحضرية ضغطت بنجاح للحصول على نوع من التعليم الثانوى الذى يؤدى بهم الى الالتحاق بالجامعة والى الصعود فى السلم الاجتماعى ، او على الاقل للحصول على شهادة تيسر لهم الحصول على وظائف فى الحكومة او فى المؤسسات الخاصة التى يعمل بها ذوى الياقات البيضاء (١) .

ويوضح هذا الموقف توضيحا جيدا احد المدرسين فى مدارس القرى الهندية عندما اقال لتلاميذه ان التعليم هو وحده الذى يجعل منا رجالا ، ولا يمكن الجمع بين التعليم وفلاحة الارض وزراعتها ، وينبغى ان يظل منفصلين . اذ كيف يستطيع صبي يذهب الى المدرسة ان يقوم بالعمل الشاق الذى تتطلبه الفلاحة والزراعة (٢) .

وحتى فى بعض الحالات التى تحاول فيها السلطات اعادة توجيه نظمها التعليمية نحو تحقيق اهداف التنمية القومية ، فان جهودها يمكن ان تعطل نتيجة انتشار الاتجاهات والقيم المعارضة فى مجتمعاتها والمثال على ذلك من بورما فقد اورد « ناش » Nash ملاحظات فى هذا الشأن فى كتابه : الطريق الذهبى الى العصرية وحياة الريف فى بورما المعاصرة وتلخصها كما يلى :

يؤكد رجال التخطيط التعليمى فى بورما ان التعليم هو احد الوسائل التى بواسطتها يتحول المجتمع فى بورما من مجتمع منتج للمواد الخام الى مجتمع صناعى متعدد الاقتصاد الى حد ما ، وبواسطته ايضا تتحول بورما الى دولة عصرية اشتراكية ديمقراطية قوامها المواطن المتعلم القادر على حمل المسئولية .

ولكن اهل القرى فى بورما ينظرون الى هذه المسألة بطريقة مختلفة

(١) Marshall Wolfe, «Social and Political Problems of Educational Planning in Latin Americas,» Problems and Strategies of Educational Planning : Lessons from Latin America (Paris : Unesco/IIEP, 1965, p. 22.

(٢) K. Nair and G. Mydral, Blossoms in the Dust : The Human Element in Indian Development (London : Duckworth, 1961).

فهم يرون ان التعليم ينبغي ان يؤدي الى نجاح اقتصادي ، فالصبي القروي الذي يصل في تعليمه الى ما بعد المستوى الرابع يريد ان يكون اما كاتباً او معلماً او موظفاً في الخدمة المدنية . وينبغي أيضاً على التعليم ان يهذب الثقافة العامة وينميها لانها وسيلة الانسان في تحقيق الفضيلة والاحترام ، كما ينبغي ان يكون للتعليم قيمة روحية (١) .

ويشعر المرء بطبيعته بالتعاطف مع هؤلاء الذين يعيشون في الدول النامية وينظرون الى التعليم كطريقة للخلاص من المكانة الاجتماعية المنخفضة للعمل اليدوي . ولكن لسوء الحظ هناك جانب آخر لهذه المسألة ، ذلك لان الطريق الوحيد لنمو الامم وتقدمها انما هو العمل الشاق الذي يتطلب في معظم الحالات ان يعمل الافراد وان تتسخ ايديهم وهم يمارسون انواع العمل في الحقول والمصانع . وتضم هذه الفئة العاملة ، الكثير من المتعلمين تعليماً عالياً ، كما هو الحال بالنسبة للمهندسين المعماريين والزراعيين وغيرهم . وبطبيعة الحال تحتاج المجتمعات في نفس الوقت الى اشخاص يجلسون الى مكاتبهم وتتوفر لهم كفاية الخبرة والقدرة على القيام بادوار ادارية لازمة ولا يمكن الاستغناء عنها ولكن المشكلة الهامة هي كالاتي . اذا كان التعليم ونظامه يعمل ببساطة على ابعاد الفئات الممنازة عقلياً عن المجالات التي تتطلب العمل اليدوي ويضعهم خلف مكاتبهم في اعداد كبيرة داخل المصالح والمؤسسات . واذا كان هذا النوع من العمالة هو هدف اغلبية كبيرة ممن اتموا تعليمهم الثانوي والجامعي ، فكيف يمكن اذن للتعليم ان يعجل من النمو الاقتصادي وان يحقق عائداً او مردوداً عالياً وفعالاً لما استثمر فيه من امكانات بشرية ومادية .

ان الاجهزة الحكومية في كثير من الدول النامية تكتظ باعداد كبيرة من الاخصائيين الذين تحتاج اليهم هذه الدول في دفع حركة نموها الاقتصادي . وبينما تقرر دراسات القوى العاملة وتحذر من وجود نقص في مجالاتهم التخصصية ، نجد ان هؤلاء الاخصائيين يقومون باعمال ادارية الى حد كبير ويوضح هذه الحقيقة المؤثرة الملاحظة التالية :

من بين ٢٦٠٠ عالم زراعي في الهند ، نجد ٩٠٪ منهم يعملون في القطاع .

(١) M. Nash, The Golden Road to Modernity : Village Life in Contemporary Burma (New York : John Wiley and Sons, 1965).

الحكومي العام وعلى الاخص في مكاتب وزارة الزراعة ، بينما يكاد يترك الانتاج الزراعي في الدولة كلية في ايدي القطاع الخاص من الزراع ان نسبة من هؤلاء العلماء تكاد تصل الى ١٪ هي التي تعمل في الزراعة وادارة المزارع ونسبة اقل من ٣٪ تعمل في مجالات يمكن ان تطبق فيها المعرفة العلمية الزراعية تطبيقا مباشرا (١) .

وهناك بعض الدراسات التي تعطي لهذه الخبرة الهندية المحدودة بعدا اشمل واكثر اتساعا ، ومن هذه الدراسات تلك التي قام بها « فيليب فوستر » F. Foster في كل من غانا وساحل العاج عن المطامح والتفضيلات المهنية للتلاميذ ، ودراسة رسمية في الفيلبين عن اتجاهات التلاميذ نحو العمل اليدوي وتميل جميع هذه الدراسات الى تأكيد الاتجاهات الشائعة التي تنظر الى التعليم كطريق يسلكه هؤلاء . الافراد الذين يرغبون في النهاية في الحصول على وظائف الياقات البيضاء . White-Collar Jobs

ولا يعنى ابراز هذه الاتجاهات التقليل من اهميتها او الاستهزاء بها ، وذلك لانه من المهم للغاية ان تتفهمها النظم التعليمية جيدا حتى تستطيع ان تواجهها على نحو اكثر فعالية . والسؤال الذي نطرحه هنا هو : ما الذي يمكن ان يقوم به التعليم فعلا لمواجهة مثل هذه الاتجاهات ؟ تجد النظم التعليمية صعوبة بالغة . حتى في ظل افضل الظروف المواتية ، في ان تفرس في تلاميذها مجموعة الاتجاهات والدوافع والتفضيلات التي تساعد على تحقيق النمو القومي في المجالات الاقتصادية والاجتماعية ويرجع السبب في ذلك الى ان مثل هذا الاجراء يتعارض مع قوى مؤثرة اخرى كثيرة في محيط الاسرة والبيئة الاجتماعية ، وهي قوى كثيرا ما تدفع الافراد في اتجاهات تتعارض مع الاهداف والحاجات القومية ، وتزداد هذه الصعوبة في حالات الدول النامية اذ لا يستطيع التعليم فيها في فترة وجيزة ان يعكس ويعدل الاتجاهات المعوجة التي شكلتها قرون عديدة من التقاليد ويصدق هذا على وجه الاخص في المدارس التي يعمل فيها معلمون مازالت اتجاهاتهم متأثرة بهذه التقاليد القديمة .

Unesco Research Center on Social and Economic Develop- (١)
ment in Southern Asia, Sociological Considerations in Edu-
cational Planning for Economic Development (New Delhi,
1965), (mimeographed).

عن وعى لكى يتقدموا على ما هو سائد من اتجاهات بين الناس تقدما كبيرا
جدا .

وان الدليل على ذلك نجده في عدد من الدول النامية كما في الهند
مثلا ، حيث بذلت هذه الدول جهودا حقيقية لاضفاء شهرة جديدة على
مهن عملية وفنية ، وحيث كان لهذه الجهود انعكاس واضح على نظام
الاجور . وفي مثل هذه الحالات لم تجد هذه الدول صعوبات كبيرة فى
اجتذاب افضل التلاميذ لمثل هذه المهن وفي هذه الناحية بالذات ، قد تكون
بعض الدول النامية اكثر تقدما على بعض الدول الصناعية . وبينما يحدث
ذلك على مستوى الاختصاصيين فاننا نجد ولسوء الحظ انه في بعض هذه
الدول النامية لم تتخذ خطوات علاجية مماثلة في نظام الاجور والمكافآت
والمكانة بالنسبة للأشخاص الذين يعملون في المهن الفنية المساعدة
وهى ولا شك أساسية لزيادة انتاجية عمل من يساعدونهم من الاختصاصيين
والفنيين . وهذا يوضح حالة العرض غير المتوازن بين المهندسين والفنيين
المساعدين التى اشرنا اليها .

وان المرء ليشك في ان الشباب في معظم هذه المجتمعات التقليدية -
ان لم يكن فيها جميعها - سوف يتخلى بسرعة عن اتجاهات عدم الاهتمام
بالعمل اليدوى بمجرد ان يجعل المجتمع لهذا العمل أهميته ومكانته .
وقد يؤدى عكس العلاقة بين اجور العمل اليدوى الماهر وأدنى مستوى
عمل مكتبى من اعمال ذوى الياقات البيضاء الى احداث نتائج وتحسينات
ملحوظة ، ويسر هذا عمل التعليم في تغيير الاتجاهات نحو العمل اليدوى
تيسيرا بالغا .

وعلى أية حال فانه يبدو ان التعليم والمجتمع سوف يستمران في حالة
من الاخذ والرد بصدد مسألة الاتجاهات وتغييرها وذلك لفترة طويلة
قادمة وانه لمن المأمول فيه ان يتمخض عن هذا التفاعل وعلى نحو
تدرجى انواع التغيرات الاجتماعية والتنمية الاقتصادية التى تتطلبها
الاهداف الحاضرة . ولكن هناك شيء واحد لا يمكن اغفاله وهو ان أى نظام
تعليمى وتلاميذه لا يمكن ان يطلب منهم القيام بعمل معين لتدعيم اهداف
معلنة ولم يتهيا المجتمع بعد لهذا العمل ، ولم تدعمه بعد الحكومة بأنواع
متدرجة من الحوافز والمكانة . ومن ناحية أخرى ، يمكن ان نطلب من نظام
التعليم كحد أدنى ، ان يكف عن تقوية او تدعيم الاتجاهات والتفضيلات
المهنية المعاكسة او المضادة للتنمية . وعلى نظام التعليم بالاضافة الى ذلك

ان يتقدم المجتمع خطوة واحدة في هذا المجال ، وذلك كمحاولة للتعجيل
بسير التغير الاجتماعى والنمو الاقتصادى في الاتجاهات المرغوبة . ولكننا
نكرر هنا ان التعليم بذاته لا يمكن ان يأخذ على عاتقه كل عملية اصلاح
المجتمع واتجاهاته ونظم الاثابة فيه ذلك لان التعليم الى حد كبير من صنع
المجتمع ، وهو بدرجة كبيرة تعبير عنه ، ولذلك فهو لا يستطيع ان يعمل
بميدا عن هذا الاطار .

ورغم ذلك فان النظام التعليمى يعتبر ايضا ، وفي حدود معينة ، من
صنع نفسه وتعبيرا عما يعتقد فيه ويميل اليه ، وسوف يتضح لنا هذا
عندما نتكلم عن شؤونه الداخلية ، وهذا ما سوف نتناوله في الفصل
التالى .

الفصل الرابع

النظام التعليمي من الداخل

اتساع الاهداف التعليمية :

اما وقد تعرضنا للنظام التعليمي من الخارج أولا من وجهة نظر الطلب الشعبي على التعليم والمدخلات الاساسية فيه ، ثم وبعد ذلك من وجهة النظر المقابلة لها أي المخرجات التعليمية وتأثيرها على المجتمع ، فالتنا نصل الآن الى نقطة تتطلب الدراسة الناقدة ، لما يوجد بين الجانبين السابقين ، أي دراسة الحياة الداخلية للنظام التعليمي .

وتشكل الحياة الداخلية للنظام التعليمي بدرجة كبيرة على أساس منطقته الداخلي ودينامياته وعاداته . وهو يتأثر أيضا بدرجة كبيرة بالضغوط التي يتعرض لها وبما تفرضه من قيود وتحديات وإذا كان الامر على هذا النحو فان هناك ملاحظة معينة عن الموقف البيئي ينبغي ان نوضحها قبل ان نلج الباب الى داخل النظام التعليمي .

ان النظام التعليمي كما بينا في بداية هذه الصفحات ليس شيئا جامدا ، ذلك ان لديه امكانية داخلية قوامها المرونة ، ولديه قوة داخلية تمكنه من اختيار استجابة من بين عدة استجابات يواجه بها الضغوط الخارجية أو القوى الداخلية الخلاقة . ويبدو ان التغيرات التي حدثت في القرن الماضي داخل كثير من النظم التعليمية في العالم قد تمت نتيجة لتأثير القوى الخارجية أكثر من كونها نتيجة للمبادرة من داخله . وهذه الحقيقة في حد ذاتها لا تستوجب أن تكون السبب الوحيد للاهتمام بالتعليم . فأي نظام تعليمي يمكن أن يخدم على نحو أفضل ، عن طريق الجدل الدائر بين عناصره الداخلية وعملائه من الخارج والمشرفين عليه والراغبين في تحسينه والذين يتمتعون له الخير ، بل وعن طريق النقاد الذين يتصدون له بالنقد والتحليل أيضا . وعندما يحدث سوء توازن بين القوى الداخلية في أي نظام والقوى الخارجية التي يتعرض لها وتؤثر فيه ، تظهر عليه علامات المرض . وحينئذ تبدو القوى الداخلية ضعيفة جدا بحيث تعجز عن احداث تغيرات بذاتها

ستخذة موقف المبادرة ، تدفع القوى الخارجية النظام التعليمي بعنف على غير ارادته وتتعالى صرخاته ، وتعنف حركاته ، وهذا ما يحدث الآن في القرن العشرين .

ولما كان العاملون داخل النظام التعليمي يجعلون منه كائنا حيا معقدا ، تغلب عليه النواحي الانسانية ! بل وتشكيله كثير من الايدي ، فانه يحسن ان ننظر اولا الى الاهداف التي وضعتها الانظمة التعليمية لنفسها ، او التي وضعتها المجتمعات لتلك النظم . وفي نفس الوقت دعنا نحاول ان نعيد بناء الطريقة التي انبثقت بها الاهداف وتطورت وسط ضجيج السنوات الاخيرة وصخبها .

ومنذ خمسينات هذا القرن ، اتسعت اهداف التربية والتعليم اتساعا ثوريا شأنها شأن الجوانب الاخرى من الصورة التعليمية . عالم من الناس كان في الماضي جامدا غير متحرك ، ثم أمسك بزمام فكرة محررة هي : ان المعرفة مفتاح لمجموعة كاملة من القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، وان احتكار المعرفة في عدد قليل من الايدي معناه حكم الاقلية لحيوات الاغلبية ، وان اى اناس يرغبون في ان يكتبوا تاريخهم وان يتطوروا ، وينموا بطريقتهم ، ينبغي عليهم ان يحطموا الاحتكار الموجود للمعرفة ، كما ينبغي عليهم ان يجعلوا حق الوصول الى التعليم ملكية عامة لكل فرد . واذا عممنا هذا فانه ينبغي ان تمتد الديمقراطية في التعليم فتتيح لكل فرد حق الوصول الى مستويات اعلى من التعليم .

وهذه الفكرة بطبيعة الحال ليست جديدة . فقد شاعت وانتشرت في المجتمع الامريكى مثلا خلال الثورة الامريكية عندما كان توماس جيفرسون حاكما لولاية فرجينيا خلال الحرب الامريكية ، اذ احتوت عليها الخطة التي قدمها لمشروع الولاية لنشر التعليم . وظهرت بعد ذلك بفترة في المجتمع الروسي ثم في المجتمع الهندي ، حيث شارك لينين وغاندى عنى الترتيب جيفرسون في فكرته ، ولو انهما اختلفا عنه في مثلهم العليا وفي كيفية تحقيقها . وتتلخص هذه الفكرة في ان نشر المعرفة على نطاق واسع جزء اساسي من اى خطة لتحريك اى مجتمع الى مستويات عليا جديدة .

غير انه بعد الحرب العالمية الثانية ، بدأت الامبراطوريات التجارية القديمة التي قامت من حيث النشأة على دويلات اوربية متحضرة في التفكك ، ونتج عن ذلك ان الاهداف التعليمية ذات الشكل الديمقراطي بدأت تستولى على وعى ما يسمى حديثا بالدول النامية وتستحوذ على

اهتمامها - وبزيادة عدد الدول حديثة النشأة ونموها ، ومع تزايد حاجاتها النامية من حيث الوضوح استجابت منظمة اليونسكو الى هذا الموقف الجديد على نحو شبيه جدا برامى السهام الماهر الذى يصوب سهمه فوق الهدف الذى يريد اصابته بقليل مراعىا تأثير الجاذبية على السهم حتى يصيب الهدف باحكام وينبغى أن نشيد بفضل منظمة اليونسكو التى حثت الدول النامية على زيادة نشاطها وتوجيه انظارها لتسعى لتحقيق الاهداف الديمقراطية في التعليم . وترتب على ذلك ما يوجد الآن من اتفاق عام حول هذه المسألة ، اتفاق تدعمه كل الدول تقريبا على اختلاف مراحل نموها وتباين انظمتها السياسية والاجتماعية ، ومع تنوع خلفياتها الثقافية . فالجميع يوافقون على ما ينبغى أن تكون عليه اهداف التعليم من ديمقراطية شاملة تتمثل في : تعليم ابتدائي عام ، ومحو أمية شامل ، وتكافؤ الفرص التعليمية للمرأة ، وزيادة المشاركة في التعليم الجامعي وتعليم شامل للكبار .

ولكن الاهداف الشاملة المصاغة لا تنفذ نفسها بنفسها . لقد كانت هناك دائما فجوة كبيرة بين التمنى والعمل على تنفيذه ، وليس من شك في أن هذه الفجوة سوف تستمر . واذا ما أردنا أن نتوصل الى الاهداف الحقيقية لنظام تعليمي معين ، فينبغى أن نتغلغل فيه لنصل الى ممارساته وانواع العمل داخله ، والا نقف عند حد قوانينه واهدافه الظاهرة . ولا تتطابق هاتان الناحيتان في حالات كثيرة . وليس معنى هذا أن الاهداف المعلنة كانت ضربا من الخداع ، وانما هى دليل على ما نحتاجه من وقت طويل لتغيير سير نظام تعليمي معين ، واعادة توزيع طاقاته في اتجاهات جديدة ، وتعبئة طاقات جديدة أخرى لتقوم بأعمال جديدة ، وتؤدي الاعمال القديمة على نحو افضل .

ومن بين ما تتطلبه مجموعة الاهداف التعليمية التى صيغت حديثا كادر من المعلمين قادر على بذل الجهد لتحقيق مثل هذه الاهداف الجديدة وراغب في هذا العمل . ومع ذلك ، فقد يتوافر لكثير من المعلمين في نظام تعليمي معين التوجيه والتدريب اللازمين لتحقيق هذا المأرب ، أو قد تتجمد الصياغة الرسمية للاهداف التى صاغتها السلطات المسئولة عن التعليم والتى نتجت عن ضغوط اجتماعية مستقلة . ولقد حدث أكثر من مرة أن حدد قادة التعليم طريقا جديدا لاتباعه ، غير أن التلاميذ والآباء اختاروا السير في اتجاه مختلف تماما . وهاتان النقطتان تكمنان وراء صعوبة تحقيق الاهداف التعليمية وهناك صعوبات أخرى ، منها أن القائمين على

ادارة النظام التعليمي قد يتحمسون في تعهدهم تحمسا زائدا ، ومع ذلك فان النظام قد يتمزق من داخله نتيجة للجدل حول العديد من الموضوعات النوعية ، وحيث نجد ان اجابة عن سؤال أو عدد من الاسئلة أو مجموعة من الاجابات المعينة يمكن أن تؤثر في امكانية تحقيق أهداف تعليمية متفق عليها . وقد يثور الجدل حول الاولويات والتخطيط والتكاليف والموارد ، والبناء التعليمي والمنهج والكيف وطرق التدريس . والمباني والادوات المدرسية ، وهيئات التدريس والبحث والابتكار ، واسلوب معاملة التلاميذ وذورهم . ويثار جدل داخلي حقيقى في معظم الحالات حول الوسائل أكثر مما يثار حول الاهداف والغايات ، وخلال عملية الجدل هذه واثناء النقاش يحدث الخلط بين الوسائل والاهداف على نحو خاطئ وضار .

ان ما انتهينا اليه الآن يصف الظروف الفعلية التى تسود داخل النظم التعليمية في كل مكان . فضلا عن ذلك ففى كل مكان تقريبا تنقسم النظم التعليمية من الداخل نتيجة لحياء جدل قديم في سياق جديد فيما يتصل بحسم المسائل المختلف عليها ، ومن يكون صاحب القول الفصل في ترتيب سير النظام التعليمي ومضي حركته نحو اهدافه . اينبغى أن يترك القول الفصل للمربين على ثقة بهم ، أم ينبغى أن يكون من شأن المجتمع ؟ واذا ترك للمربين فأينهم يكون الفيصل والحكم ؟ واذا ترك للمجتمع فلأى من أعضائه ؟ وما الدور الذى ينبغى أن يكون للتلاميذ أنفسهم فى هذا الامر . وكيف ينبغى أن يمارسوا مثل هذا الحق أو الامتياز ؟

وينبغى على كل أمة تجد بنفسها ما يلائمها من اجابات عن هذه التساؤلات ، غير أن الجدل حول ما ينبغى أن تكون عليه الاجابات الذى دار في بعض الامم ، كشف عن تصدعات عميقة في داخل المجتمع أو فى داخل الاسرة التعليمية . فاذا حكمت نخبة ممتازة قليلة العدد مجتمعا طبقيا جامدا ، فانها قد تبجل الاهداف الديمقراطية للتعليم باللسان فقط ، ولكنها قد تضيق في منح حق التعليم للجماهير العريضة في مجال الممارسة والتطبيق بشكل ملحوظ . وذلك عن خوف من أن هذا المنح سوف يؤدي بمضي الزمن الى تقليل سلطتها ونفوذها في المجتمع أو الى ضياعها . وعلى العكس من ذلك ، فقد تمضي نخبة ممتازة حاكمة حريصة على التغيير والنمو الاجتماعى بشجاعة متزعمة تيار توسيع الخدمات التعليمية ونشرها بين جماهير الشعب . ومع ذلك فقد ينقسم خبراء التعليم الذين تعتمد عليهم هذه النخبة وتستعين بهم على أنفسهم نتيجة لجدل يدور حول الفترة الزمنية اللازمة لتحقيق هذه الاهداف التعليمية ،

أو حول أفضل طريقة لبناء نظام تعليمي جماهيري يثبت جدارته وسلامته
إذا ما اختبرت كفاءته وجودته .

ويمكن أن يتضح الأمر إذا ركزنا على مسألة اشترنا إليها من قبل ،
ونعنى بها ما حدث منذ أن فتحت التعليم الثانوي أبوابه لقطاع أكبر واشمل
من الشباب عن ذي قبل ويمثل هذا القطاع تفاوتاً عريضاً من الخلفيات
الاسرية والقدرات الفطرية ، والدوافع ، والمطامح المهنية . ولقد حدث
هذا في وقت مبكر نسبياً في أمريكا الشمالية وفي الاتحاد السوفيتي . وفي
كلا المكانين نتج عن ذلك بالضرورة تنوع في طبيعة التعليم الثانوي ، ولو
أن هذه العملية ما تزال في دور الاتقان . غير أن فتح أبواب التعليم الثانوي
بنظمه المختلفة لقطاع عريض من الشباب يعتبر ظاهرة يمتد تاريخها إلى
حوالي عشرين عاماً مضت بالنسبة لمعظم أنحاء العالم بما فيها معظم دول
أوروبا الغربية . والنتيجة المترتبة على ذلك هي ما نراه الآن من تصادم
بين الحاجات الجديدة وأهداف التعليم الثانوي القائمة من قبل ، والتي
فرضت وجودها ودورها في معظم الاقطار إلى درجة استبعاد أي شيء
آخر .

وقد كان دور التعليم الثانوي كما لاحظنا من قبل ، وما زال أعداد
التلاميذ للالتحاق بالجامعة ، وذلك عن طريق المنهج الكلاسيكي . ويبدو
هذا الدور ملائماً طالما أن التلاميذ أنفسهم يمثلون أقلية محظية من جموع
الشباب في سن هذا التعليم . ولكن هذا الوضع قد تغير بعد أن أصبح
التعليم الثانوي ديمقراطياً ، وبعد أن ظهر إصرار جديد على أن أبناء
العمال والفلاحين وصغار التجار ينبغي أن تتاح لهم فرص متساوية
للالتحاق بهذا الطريق الأكاديمي الذي يؤدي إلى الجامعة ، والذي يحقق
المكانة الاجتماعية المرموقة . غير أنه لما كانت نسبة معينة فقط من الشباب
في سن هذا التعليم هي التي تستطيع حقيقة أن تلتحق بالجامعة ، فقد
أصبح من الضروري أن توفر لأغلبية الطلاب - الذين يعتبر التعليم الثانوي
بالنسبة لهم نهاية التعليم الرسمي في الغالب - برامج ترتبط أيضاً بالمكانة
الاجتماعية الطيبة .

وهذه الحقيقة تشير جدلاً ما زال يشتد ، حول أنواع الخبرات
التعليمية التي ينبغي أن يزود بها التلاميذ الذين لا يواصلون التعليم
الجامعي . ينبغي أن يكون الهدف هو تزويدهم بمهارة تناسب السوق
يضاف إليها قدر أكبر من التعليم العام ؟ أم أن من الواجب أن يستمر

التعليم العام بحيث يكون هو الموضوع الأساسي ، ويضاف اليه تسمية المهارات اللازمة ليتعلم المهارة بنفسه على نحو مستقل ، وفي نفس الوقت يعتمد على خبرات التشغيل في المستقبل والتدريب أثناء الخدمة بحيث يكونا مصدرين لاكتساب المهارات المتخصصة . واذا كان الهدف الاخير هو الذي سيسود وينتشر ، فما نوع التعليم الثانوي الذي ينبغي أن يزود به التلاميذ ؟ ينبغي أن يكون نسخة باهتة من البرنامج المدرسي القديم السابق على الالتحاق بالجامعة ، والذي يعد جمهرة كبيرة من التلاميذ ذات واجهة ثقافية مشتركة ؟ أم أنه ينبغي أن يكون نوعا جديدا من التعليم العام ؟ ومهما يكن المحتوى التعليمي ، فكيف يتأتى لنظام تعليمي أصح أن ينشر الاحترام والجودة والشهرة على نحو عال بين فروع المختلفة بحيث ينقسم التلاميذ الذين يتعلمون فيه على نحو حاسم الى مواطنين من الدرجة الاولى وآخرين من الدرجة الثانية ؟

وحتى في ظل ظروف ستاتيكية جامدة ، سوف يكون هناك انقسام قاطع في الراي بين المربين ، عن كيفية التعبير تغيرا محسوسا عيانا عن الأهداف التعليمية عندما يكون الهدف المطلوب تحقيقه هو تدريب التلاميذ واعدادهم لاعدادهم لاعدادهم ذات طبيعة عملية . وسوف يكون هناك انقسام حاسم ايضا فيما يتصل بطرق انشاء نظام لتوجيه التلاميذ وارشادهم بحيث يساعدونهم على التعرف على مواهبهم الطبيعية وعلى استخدامها بما يتلاءم مع فرص العمل الواقعية . غير أن القضية الحالية قد أصبحت أكثر تعقيدا بسبب تزايد أهمية الدور المسيطر للتعليم والتكنولوجيا في حياة الأفراد ومجتمعاتهم . فهل يستطيع أي نوع من التدريب تقدر المدرسة على توفيره للتلاميذ أن يعدهم اعدادا مباشرة لانواع العمل بحيث يلاحق عالما يتغير بسرعة وبدون توقف نتيجة لتأثير الظروف والتطورات الثورية والجذرية في العلم والتكنولوجيا ؟

وهذا السؤال لا يقلق المربين المهتمين بالتعليم المهني والفني في المرحلة الثانوية فحسب ، بل أنه يتعدى ذلك فيجبرهم على إعادة النظر في الأهداف التعليمية بغية التوصل الى أهداف تعليمية جديدة ومنسقة بالنسبة للتعليم العام . وكذلك فيما يتصل بالدور الهام للرياضيات والعلوم في كل مستوى من مستويات التعليم بما في ذلك مستوى تعليم الكبار .

إن الموضوع المطروح هنا ليس مجرد انتاج علماء وفنيين ، بل انتاج قوى بشرية متعلمة تعليما علميا وتقنيا تستطيع أن تعيش بأمان عيشة سليمة في عالم من نوع جديد . والحق أن أعظم انجازات الانسان في العلم

قد أضافت بعدا جديدا الى الجدل الدائر بين المربين عن أهداف التعليم . فمعسكر العصريين يدعو الى مراجعة شاملة للمفاهيم الكلاسيكية عن الانسانيات والثقافة ، ودعائه يلاحظون ان الانسان مع الانجازات الانسانية العظيمة في الماضي في مجالات الادب والفن ، يعبر الآن عن نفسه بقوة مذهلة ومناسبة في مجال الخلق والابتكار الذي ميز وما زال يميز نميته للعلم وتطويره للتكنولوجيا . وبناء على ذلك ينبغي أن توضع هذه العلوم والتكنولوجيا في مكانها الصحيح وان تلقى ما تستحقه من اهتمام في أي منهج انساني . ومن ناحية أخرى نجد معسكر التقليديين يقاوم هذا الجدل ، ويصير دعائه على المحافظة على المفاهيم القديمة ، وصون روح الانسانيات . ولقد تجمدت هاتان الناحيتان في محتوى المنهج وفي تكوين هيئة التدريس التي سبقت بأجيال كثيرة وعديدة الثورة العلمية والتكنولوجية الحديثة .

ان الاتجاهات المتضاربة ازاء الاهداف التعليمية يمكن توضيحها على افضل نحو بتأكيد كثير من الامم تأكيذا متزايدا لتدريس اللغات الاجنبية الحديثة . وقد نشأ هذا التأكيد والاهتمام لأن هذه الامم تلتقى وتحتك على نحو متزايد في المجال العالمي عند نقاط كثيرة ومختلفة ، اقتصادية وسياسية وعسكرية وعلمية وتكنولوجية وتشعر المجتمعات الصناعية المتقدمة شعورا حادا بالحاجة الجديدة لتفاهم متبادل ودقيق ، غير ان من المحتمل أن تشعر الدول النامية هذا الشعور بدرجة أشد لانها في حاجة الى التفاهم بلغات المجتمعات المتقدمة صناعيا ، تلك المجتمعات التي يرون فيها حكما وفيصلا بالنسبة لمصيرها . وبناء على ذلك ينشأ صدام بين التقليديين - الذين يرون الاستمرار في دراسة اللغة القديمة ودراسة اللغة الحديثة معا كمفتاح لفهم ثقافتهم وثقافات أخرى ، ولتقدير آدابها الرفيعة - والبراجماتسيين الذين يرون دراسة اللغة الأجنبية أولا وقبل كل شيء لفائدتها العملية .

وهناك قضية هامة ينبغي أن نشيرها من أجل معظم الأعمال الجديدة المتخصصة ، وان لم يكن من أجلها جميعا ، تلك هي الأعمال التي تتعامل مع اطار أكثر شمولاً للأهداف التعليمية . ولكن هل في الامكان أن نحققها جميعا ؟ وهل في الامكان أن نسعى الى تحقيق أهداف تعليمية متعددة ومتنوعة ، وأن نوسع في نفس الوقت الفرص التعليمية لتشمل قطاعا أكبر من المجتمع الكلي ؟ وكيف نحقق هذا دون ان نعاني نقصا في الكيف ، ذلك النقص الذي يضر بجميع الاهداف ؟ ليس هناك مخاطرة كبيرة مؤداها ، ان النظام التعليمي في محاولته لتكييف اهدافه القديمة واولوياته بحيث

تتلاءم مع أهداف جديدة ، وحرصه على أن يسعد كل فرد ، قد يجد نفسه وسط خليط من الأهداف مربك ومحير ، وبدون أولويات على الإطلاق ، ويضطر الى التشكل على أنحاء مختلفة لاختفاء ما يتعرض من نقاط ضعف فيه ؟ ولا نستطيع أن نتظاهر بأن لدينا اجابات عن مثل هذه الأسئلة ، ولكننا نأمل أن ما نقدمه بعد ذلك سوف يلقي بعض الضوء عليها .

وليس معنى هذا أننا نقلل من قدر هذه النظم التعليمية ونلغنها . وإنما نشفق عليها بسبب ما تتعرض له من مخاطر ، ومن أعظم الصعوبات التي تواجه نظاما تعليميا معيناً والبيئة التي يخدمها هذا النظام هي عملية تحديد أهدافه ووضع أولوياته في عبارات اجرائية واضحة وذات معنى . والصعوبة الثانية والتي لا تقل شأنًا عن الصعوبة الأولى نجدها في تحديد مدى الكفاءة الفعلية للنظام عندما توزن وتقدر مخرجاته الفعلية في ضوء أهدافه المقررة والمعلنة .

ويتعرض النظام التعليمي دوماً لاغراء قوى كى يدفن صعوباته الحقيقية المتصلة بالأهداف ولكى يوفق بين وجهات النظر المتنافسة ، وهو توفيق يبدو في ظاهره عملاً ممتازاً من أعمال الدبلوماسية الجماعية ، ولكنه فعلاً ليس الاقتصار من العمل الاساسي والجاد في الوصول الى قرارات حاسمة وواضحة عن الأولويات وجانب آخر من هذا الاغراء أن نفترض أن جميع الموضوعات التعليمية ذات أهمية متساوية ، وأنه لا ينبغي بالتالى أن نضع أى موضوع في مرتبة ثانوية بالنسبة لأى موضوع آخر ، اذ أنها جميعاً مكونات لا غنى عنها للنظام التعليمي . وكذلك أن نفترض أن النظام قادر على مواصلة تنمية الموضوعات الجديدة دون بتر للقديم ، وأنه ينبغي أن تمنح جميعاً وقتاً متساوياً وموارد متساوية .

وعندما يجبر الجراحون على الاختيار ، فإنهم في مجال الممارسات الطبية يضحون بأحد الأطراف بغية انقاذ حياة صاحبها . ومع هذا ففي حالة النظم التعليمية نجد مفهوم الأولويات الأفقية شائعاً ، حيث يخصص وقت متساو وموارد متساوية لجميع أهداف التعليم ، وهذا يقلب نظام القيم الشائع في الطب ومن الممكن أن نجد نظاماً تعليمية تضحي بحياتها في سبيل انقاذ طرف من أطرافها . ولا يتفق المنطق العادي مع هذا الاختيار المعكوس ومع ذلك فهناك علامات مقلقة وهي أن كثيراً من النظم التعليمية يبدو أنها تفعل هذا في عملها اليومي وذلك سعياً لتحقيق أهدافها التعليمية .

المحتوى والكيف

اختلاف وجهات النظر حول التغيرات الحديثة في مناهج التعليم :

إذا حكمنا على النظام التعليمي على أساس حجم التلاميذ المتحققين به فحسب ، فإن السؤال الخاص بأزمة التعليم من حيث المحتوى والجودة لن يكون له مكان هنا لأنه لن يثار . غير أننا إذا وافقنا ، ومن الواضح أنه ينبغي علينا أن نوافق ، بأن النظم التعليمية توجد بغية تعليم التلاميذ وليس لعمل احصائيات عن حجم التلاميذ فيها . ومعنى هذا أننا عندما نقيم محتوى هذه النظم ومدى جودتها ينبغي أن نطرح الأسئلة الآتية : ما الخبرات التي يتعلمها التلاميذ فعلا ؟ وما مقدار ما تعلموه ؟ وما مدى هذا التعلم ، وما مدى سرعته ؟ وهل هناك فارق له مغزاه بين ما يتعلمه التلاميذ في الحاضر ومدى اجادتهم له ، وبين ما كان يتعلمه التلاميذ منذ عشرين سنة ؟ .

وتعتبر هذه الأسئلة من أكثر الأسئلة صعوبة التي تثار في مجال « البيداجوجيا » . وفي محاولة الإجابة عليها فإنه يحتمل أن نشطط بعيدا عن الإجابة الصحيحة إذا ما حاولنا زيادة التبسيط أو التعميم أو رد الفعل المرتبط بها ، أو إذا ما بحثنا فقط عن الأشياء التي نريدها ونحاول العثور عليها . وأفضل سبيل للوصول إلى الإجابة الصحيحة هو أن نسلم تسليما مباشرا بأن الحقيقة يحتمل أن توجد في اتحاد القضيتين المتناقضتين المرتبطتين بالأسئلة التي طرحناها في البداية . واحدى هاتين القضيتين يمكن أن تصاغ على النحو الآتي : لقد تغير في كثير من النظم التعليمية في العقد الأخير بناء المنهج من حيث أهدافه ومحتواه وأساليبه على نحو أكثر شمولاً عما كان يحدث في السنوات السابقة . ولقد طورت مناهج التعليم لكي تواكب العصر ومطالبه ولكي تكون أكثر كفاءة وفاعلية مما يجعلها أكثر ملاءمة لكل من التلاميذ والبيئة . وكنتيجة لهذا التطوير سوف يتعلم عدد كبير من التلاميذ على نحو أكثر وأفضل مما حققه غيرهم من التلاميذ في السنوات الماضية ، ولا تعنى كثرة ما يتعلمه التلميذ بالضرورة كيفاً أقل . هذا وينبغي أن نقابل الاتهامات التي توجه إلى انخفاض الكيف ببعض الشك ذلك لأن قدرا كبيرا مما يقال عن هذا الانخفاض يصدر عن مجموعة محدودة من الأفراد لها

مصالحها في الحرب الجدلية الدائرة ضد تحقيق العصرية والديمقراطية
في أي جانب من جوانب التعليم .

والقضية الثانية التي تناقض القضية الأولى على نحو مباشر تصدر
عن أفراد في خط المواجهة مخنكين في الحروب التعليمية . وهؤلاء يستحقون
أن نستمع إليهم على الأقل استماعا صادرا عن احترام وتقدير لما أصابهم
في معركتهم التعليمية . وإن نقدهم الذي شمل كافة النظم التعليمية يفوق
في قوته وصداه أي نقد سمعناه من قبل . ويقوم جدلهم أساسا على أن
كثيرا من محتوى مناهج التعليم في وقتنا الحاضر قد أصبح غير ملائم لطبيعة
العصر وغير ذي أهمية ، ولا يخدم أهداف التلاميذ الذين سوف يعيشون
في القرن الحادي والعشرين . وينبغي أن نوضح هنا أن هؤلاء النقاد لا
يقولون أن تعلم مقادير أكبر من المعرفة تؤدي بالضرورة إلى انخفاض في
الكيف أو النوعية ، وإنما يقررون بأن الاندفاع نحو زيادة الكم في التعلم
سواء في الدول الصناعية أو النامية أدى إلى أحوال أكثر سوءا بسبب
الخلط الشديد في المعايير التي استخدمتها النظم التعليمية في محاولاتها
تطوير المناهج وتحقيق مقدار أكبر من التعليم .

ما المقصود بالكيف والمعايير ؟

ونستطيع الآن أن نقرب قليلا من الأرض المشتركة التي تلتقي عندها
وجهتا النظر المتناقضتان اللتان عرضنا لهما في إيجاز ، وذلك إذا ما حاولنا
أن نوضح معنى مصطلحين يكثر استخدامهما - ولكن على نحو غير سليم -
وهما الكيف أو النوعية Quality والمعايير Standards

ولقد أسند المعهد الدولي للتخطيط التعليمي مهمة توضيح هذه
المصطلحات إلى حلقة تدرس وتناقش الجوانب الكيفية للتخطيط
التعليمي (١) . وقد وجد الخبراء المشاركون في هذه الحلقة أنه من المفيد
أن نميز بين طريقتين مختلفتين للنظر إلى مسألة الكيف في التعليم . وأولى
هاتين الطريقتين النظرة إلى الكيف من داخل النظام التعليمي في ضوء
معاييره الداخلية . ويمكن كمثال لذلك أن نأخذ « بروفيل » الأداء للتميز
على أساس امتحانات قياسية Standard مثل امتحان كمبردج ،

IIEP, Qualitative Aspects of Educational Planning, op. cit. (١)

أو امتحان الشهادة المدرسية في دول غرب أفريقية ، أو امتحان «باك» Bac الفرنسي أو امتحان College boards في الولايات المتحدة الأمريكية .
وأما الطريقة الثانية فهي أن ننظر الى الاداء الكيفي لنظام تعليمي معين بواسطة بعض المعايير الخارجية كمدى ملائمته واتصاله بحاجات بيئته .
وقد سبق أن أوضحناها في مناقشتنا للمخرجات التعليمية .

وهاتان الطريقتان المختلفتان لرؤية النظام التعليمي في المدرسة وتقويمه يمكن أن يؤديا الى نتائج مختلفة تماما . فقد يكون مستوى الكيف والكفاءة في مدرسة معينة مرتفعا وفق لمعاييرها الداخلية ، بينما اذا ما حكمنا على مدى جودة وكيفية تعليمها على أساس المعايير الخارجية فقد نجد تعليمها غير ملائم ومتخلف بالنسبة لعصرها وبيئتها ، وبالتالي فاننا نعتبر مستوى تعليمها من حيث الكيف والكفاءة ضعيفا .

ثم انتقل المربون ورجال العلوم الاجتماعية الذين اشتركوا في هذه الحلقة الى مناقشة عدد من الاسئلة المرتبطة بمسألة الكيف والمعايير ، مثل : هل المعايير التعليمية لعام ١٩٠٠ تلائم وقتنا الحاضر ؟ وهل المعايير للدول الصناعية ملائمة لكي تصدر وأن تتبنى من قبل دولة نامية ؟ وهل ينبغي أن تكون المعايير عامة ؟ أم ينبغي أن تتلاءم مع الظروف الخاصة بدولة معينة أو منطقة معينة وفي وقت معين ؟ ولقد أجمع المشاركون في مناقشة هذه الاسئلة على أن المعايير التعليمية اذا ما أردنا أن يكون لها معنى وأن تخدم أهدافا مفيدة فينبغي أن تكون ملائمة لهدف ومكان وزمان التلاميذ ، وأن أي أساس آخر للحكم على المعايير والكيف لنظام تعليمي معين يكون عديم المعنى والفائدة .

ونحن على اقتناع بصحة وجهة النظر التي سادت هذه الحلقة ، كما أننا أيضا على اقتناع بما أحدثته من رد فعل مباشر في تطوير التعليم . فقد أكدت للقائمين على ادارة النظم التعليمية أن يضعوا نصب أعينهم وأن يهتموا بمشكلة ملائمة المناهج التعليمية ومعاييرها الى واقع وحقائق الموقف الذي يواجهونه ، وفي قيامهم بهذا العمل ينبغي أن يعملوا على تناسق وتناغم المعايير الداخلية والخارجية للكيف التعليمي . ولا يعني هذا استبدال أهداف ومناهج تعليمية من « درجة ثانية » بأهداف ومناهج تعليمية من « درجة أولى » . وإنما يعني هذا استبدال الجودة الذي يمكن أن تتخذ أشكالا متعددة في الدول المختلفة ، غير أن المعيار المشترك لجودة التعليم والمعايير التعليمية من دولة أخرى - مع أنها قد أصبحت غير ملائمة ،

التعليم فيها جميعا ، هو مدى ملائمة التعليم الذى يحصل عليه الأفراد للحاجات والقيم السائدة حاليا والمستقبلية لمجتمع معين .

والسؤال الذى نطرحه هنا هو : هل هناك بديل لهذه النظرة السابقة؟ ان البديل لهذه النظرة هو ان نتمسك في جمود بمعايير الأمس وأن ننظر اليها على أنها مسائل وأمور مطلقة في حين أنها في الحقيقة نسبية ومشروطة بظروفها والبديل الآخر الاسوأ هو أن تستعير دولة معينة لنفسها مناهج التعليم والمعايير التعليمية من دولة أخرى مع أنها قد أصبحت هناك غير ملائمة بل والاكثر من هذا سوءا أنها غير ملائمة لظروف الدولة المستعيرة لها . ان فكرة المعايير الدولية أو العالمية ضرورية وتخدم كموجهات سليمة للتعليم في بعض الحالات الخاصة حيث توجد فعلا معايير عالمية ، كما هو الحال مثلا في برامج تعليم المتخصصين في طباعة الجوامد أو طيارى الطائرات التجارية النفاثة . وبالنسبة للحالة الأولى فان أى فعل يبعد عن المستوى الأفضل سوف يؤدي الى فاقد كبير للغاية ، وبالنسبة للحالة الثانية فان أى فعل دون المستوى المطلوب والمحدد يمكن أن يؤدي الى كارثة طيران . واذا ما تركنا هذه الحالات الخاصة جانبا ، فان تساؤلنا يمكن أن يكون على النحو الآتى : ما هى النتيجة القاسية التى تترتب على تشكيل دولة معينة لمناهج التعليم في مدارسها الابتدائية والثانوية أو غيرها من المناهج على نسق المناهج المقابلة لها في دولة أخرى ، سواء كان ذلك باسم التقدم وتطوير المناهج ، أو لضمان أن جزءا معيناً من تلاميذها يستطيعون الالتحاق بجامعة الدولة التى استعيرت مناهجها ؟ ان النتيجة القاسية الخطيرة هى انفصال نظام التعليم في الدولة المقلدة لنظم غيرها من الدول ، عن الحاجات والظروف والآمال الحقيقية للمجتمع . ومعنى ذلك أيضا هذا النظام التعليمى يتبع شيئا مجردا عن واقعه ويبعده عن الأخذ باستراتيجيات تعليمية تساعد المجتمع على تحقيق أهدافه في التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، فضلا عن ذلك فان مثل هذا النظام يتسبب عنه فاقد كبير للموارد التى توفر بصعوبة لكى تستثمر في التعليم ويصبح النظام التعليمى على هذه الصورة تخريبا مستترا أو غير منظور للتنمية القومية .

خطورة الاقتباس الآلى من نظم تعليمية أخرى :

ولعل ما أشرنا اليه عن نقل اقتباس مناهج التعليم من دول أخرى هو ما يحدث وما يحدث في كثير من الدول النامية وعلى الأخص حديثة الاستقلال منها . ومثل هذه الدول لم تتبع الطريق الصحيح لكى تشكل

عملها التربوي والتعليمي في ضوء واقعها وموقفها الحاضر والاتجاه أو المستوى الذي ترغب في تحقيقه والوصول اليه . وبدلا من ايجاد سياسة ونظام تعليمي يرتبط بواقعها واهدافها وآمالها ، نجدتها ترضي لنفسها بالنظريات والمبادئ التربوية والمحتوى والاشكال التنظيمية والممارسات ومؤشرات الكيف والمعايير المستوردة من دول أخرى .

ومن السهل بطبيعة الحال في مثل هذه الحالات أن نشير الى ما هو خاطيء وما هو غير ملائم وغير مرغوب فيه بدلا من أن نشير الى ما يمكن أن يكون صحيحا وجيدا . ولا شك أن البحث عن الاشياء الصحيحة والملائمة يحتاج الى بحث واستقصاء عظيمين . ومهما يكن من شيء فإن الحقيقة الجافة والمرة سوف تبقى ، وهي أنه حتى تستطيع هذه الدول أن تمد استقلالها الى نظمها التعليمية ، فإن تلك النظم سوف تبقى في ازمتها التعليمية ، وسوف تبقى انتاجية استثمارها في التعليم اقل كثيرا عن المستويات التي يمكن بل والتي ينبغي تحقيقها .

ان الدول النامية في افريقية وآسيا التي اقتبست تعليمها عن النظم الاوربية تشترك معها الآن في مواجهة التحديات المتصلة بمسائل المحتوى والكم والكيف التعليمي . وان التحدي الذي لمسناه من قبل ، ينبثق من الجهود الجارية في جميع النظم التعليمية التي تفتح ابواب التعليم على نحو اوسع عن ذي قبل ، لكي تعلم اعدادا اكبر من الشباب من ابناء الأسر ذات المكانة الأقل تعليميا واقتصاديا واجتماعيا عن أي وقت مضى .

وكما لاحظنا من قبل ، فإن عمل المدارس والجامعات يسهل نسبيا عندما يكون التلاميذ والطلاب في هذه المؤسسات التعليمية من ذوى خلفية تعليمية واجتماعية متجانسة ، وعندما يتم اختيارهم من خلال عمليات غربلة وانتقاء دقيقة ومتابعة لكي تبقى في النهاية على افضل العناصر اداء وقدرة .

ولا شك أن مشكلات معقدة هائلة سوف تنشأ عندما يطلب الى نظام تعليمي انتقائي مرتفع الجودة ، وظيفته الأساسية اعداد نخبة ممتازة من المتعلمين ، أن يتوسع لكي يستوعب جماهير كبيرة من التلاميذ متنوعة ومتباينة في كل جانب تقريبا . ويمكن أن نشبه مثل هذا الموقف بمحل متخصص لبيع التحف والهدايا الثمينة يطلب اليه أن يتحول الى محل شعبي يبيع اصنافا متعددة ومتنوعة من السلع للمستهلكين من كل لون ،

وأن يضم أيضا قسما لبيع بعض السلع الرخيصة لمن يعانون من ظروف معيشية صعبة .

الاتجاهات الديمقراطية في التعليم ومطالبها :

ان مثل هذا النظام الانتقائي المحدود الذي يهدف الى تخريج قلة ممتازة ، والذي وجد نفسه مضطرا ان يصبح ديمقراطيا وان يتسع لاعداد كبيرة متباينة من التلاميذ ، لا يمكن ان يتمسك بأهدافه ومناهجه ومعايره القديمة التي كان يعمل وفقا لها . وما لم تتغير هذه الاشياء تغيرا حادا بحيث تلائم المطالب الجديدة فسوف يسوء الاداء التعليمي في هذا النظام بينما يتزايد اعداد المقيدين فيه من التلاميذ تزايدا كبيرا وسريعا ، وسوف تزداد مشكلات التسرب والرسوب الى درجة غير معقولة ، ويزداد ما يفرض له التلاميذ من احباط . وبطبيعة الحال سوف يتعرض النظام التعليمي بأكمله لنيران ثقيلة من جانب الناقدين والمؤيدين له والمنادين باصلاحه على حد سواء بما في ذلك التلاميذ والطلاب انفسهم ، والواقع ان جميع هذا يحدث الآن في كثير من النظم التعليمية في دول اوربا الغربية وفي الدول النامية التي اقتبست نظمها التعليمية من النظم الاوربية . وهذه النظم جميعها لم تقم بالتعديلات الجذرية القوية كي تتلاءم مع الحاجات الجديدة لمجتمعاتها في عصرها الجديد . وهذه النظم في الوقت الذي تهدف فيه الى التوسع لتصبح اكثر ديمقراطية وتوفر الفرصة التعليمية لاعداد كبيرة للغاية من التلاميذ سواء الغنى منهم او الفقير ، فاننا نلاحظ ان هذه النظم ما زالت تربط نفسها بالانماط والمعايير التعليمية لاهداف ماضية ، اهداف عصر مضي بعيدا عن عصرها الذي تعيش فيه .

كيف يتم التطوير :

وكيف اذن تحدث هذه النظم التغيرات التعليمية اللازمة ؟ وما هي الاشكال التي ينبغي ان تكون عليها هذه التغيرات ؟ . ان هذه الاسئلة سوف تستمر في ازعاج الدول الصناعية لسنوات مقبلة . وينبغي ان يؤكد هنا ان المعرفة البيداغوجية ونتائج البحث التربوي لا تلقى الا قدرا قليلا من الضوء لما ينبغي ان تكون عليه الاجابات الصحيحة لمثل هذه الاسئلة . غير ان مستقبل التعليم واحتمالاته في الدول الصناعية في هذا المجال يبدو اكثر يسرا اذا قورن بحالة الدول النامية . ان النظم التعليمية في الدول النامية وهي تتحمل مسئولية دفع مجتمعاتها القديمة التقليدية كي تلحق بأقصى سرعة لتدخل الثلث الاخير من القرن العشرين ، لا يتوافر لها ميزة

التدعيم البيئي الوفير للتعليم مثل الذى تتمتع به الدول الصناعية وعلى سبيل المثال ، ينقص الدول النامية قاعدة بشرية كبيرة من المتعلمين ، أو أنظمة جيدة لوسائل اعلام وثقيف جماهيرية ، أو المناخ المشبع بأمثلة حية للثقافة العالية والعلم الحديث . وفي المناطق الريفية على وجه الاخص يطلب من المدارس في الدول النامية ان تعد اطفال بيئاتها التقليدية الجامدة الفقيرة لعالم حديث يراق بكل ما فيه من افكار واتجاهات ومعارف وادوات عصرية . ولكن في نفس الوقت تحذر هذه المدارس الا تبعد تلاميذها عن تراثهم الثقافي وعن الحاجات العملية لبيئتهم المحلية . وكيف اذن تستطيع هذه المدارس ان تحقق هذه التوقعات المتباينة والمتضاربة في معظم الحالات؟ لكي تحقق المدارس هذا يلزمها ادوات وتجهيزات كافية وجيدة . كما يلزمها ايضا عدد كاف من افضل المعلمين وهذا مالا تجده في مدارس البيئات الريفية في الدول النامية .

ومع ان الصعوبات السابق وصفها تكفى وحدها لخلق ازمة في التعليم من حيث المحتوى والكيف ، الا ان هناك صعوبة اخرى يمكن ان نضيفها ، وهذه الصعوبة يمكن التعبير عنها مباشرة على النحو التالى : كيف تطور النشاط التعليمى ومحتواه في حجرات الدراسة بما يلائم ويلحق التطورات الحديثة والسريعة في مجالات المعرفة الانسانية ؟ .

يمكن القول من الناحية النظرية ، ان حجرات الدراسة في اى مكان وأى نظام تعليمى في العالم ، ينبغي ان تصلها في سهولة المعرفة الانسانية الهائلة والمتزايدة باستمرار ، ولكن من الناحية العملية ، هناك ما يحول بين حجرات الدراسة والمعرفة المتطورة . ذلك لان ما يتسرب اليها يتم عادة ببطء ، وذلك من خلال مصدرين للمعرفة أو موصلين لها هما الكتب المدرسية والمعلمين . والتلاميذ انفسهم بطبيعة الحال موصل ثالث للمعرفة غير ان المعرفة التى يجلبونها الى داخل حجرة الدراسة لا تتفق غالبا مع مقتضيات المقررات والمناهج المدرسية الرسمية . وفي عصر يتضاعف فيه مقدار المعرفة الانسانية كل عقد من الزمان ، يصبح الكتاب المدرسي والمعلم لاسباب نعلمها جميعا مصادر لتوصيل معرفة متخلفة عن تطوراتها الحديثة وهذا التخلف لا يخلد نفسه خلال محتوى المقررات الدراسية فحسب ، وانما أيضا من خلال طرق واساليب توصيل المعرفة . بل ويخلد نفسه ايضا في هندسة بناء المدرسة التى لا تلائم مطالب التجديد العصرية ، ومع كل هذا نجد العالم الحديث خارج المدرسة تتحرك فيه كل الاشياء بخطوات

سريعة ، وتحدث فيه تطورات في المعرفة وتطورات علمية تكنولوجية . .
وتغيرات في متطلبات العمل ، وتغيرات في التركيب السكاني .

ان الاستنتاج الواضح الذي يمكن ان نصل اليه في ضوء التغيرات والتطورات المعاصرة قد اشرنا اليه في موضع سابق . ولكنه يستحق ان نلخصه هنا مرة اخرى . ان النظم التعليمية ينبغي ان تغير من استراتيجيتها التعليمية . فالاهتمام والتأكيد الجديد في ضوء هذه الاستراتيجية لا ينبغي ان ينصرف الى اعداد شخص تم تزويده بقدر معين من التعليم فحسب ، بل الى اعداد شخص لديه القابلية والقدرة على ان يتعلم باستمرار ويكيف نفسه بكفاءة خلال حياته كلها لبيئته التي تتغير دون توقف . ان أى نظام تعليمي لا يستطيع ان يتلاءم هو ذاته مع ظروف البيئة المتغيرة . كيف اذن نتوقع منه ان يعمل على اعداد افراد قادرين على تحقيق هذه الملاءمة الدينامية المستمرة .

ان هذا السؤال يجبرنا على ان نعيد النظر في موضوع المعلم كمدخل له اهميته في النظام المدرسية ، وله تأثيره الواضح في مسألة المحتوى والكيف التعليمي ، ان التعليم يجتذب عددا لا بأس به من الافراد ذوى القدرة الخلاقة العالية ، والقدرة على تحقيق الملاءمة ، وممن يتوفر لديهم الاستعداد لتكريس جهودهم لهذه المهنة ، غير ان الصورة العامة ، على أية حال ، تبين ان معظم النظم التعليمية تجتذب قوة عمل تعليمية افضل ما توصف به انها ذات كفاية في حدود المستوى المتوسط للكفاية الكلية العامة لمخرجات هذه النظم . ومن الصعب ان نتوقع من هؤلاء المعلمين ان يكونوا مبتكرين ومجددين ولا سيما عندما لا يسمح لهم نصاب عملهم المشغل الا ما ندر بوقت للتأمل ولتجديد معرفتهم وخبراتهم وللتجريب ولتقويم نتائج جهودهم التعليمية . وكذلك فاننا لا نتوقع من النظم المدرسية ان تحقق انجازات مجيدة في رفع كفايتها التعليمية ما لم تعمل على تطوير ذاتها في تل الجوانب المؤثرة في جودة عملها .

وفضلا عن ذلك فان الاعتبارات الاجتماعية وانماط المكانة المرتبطة بها تحول دون تحقيق نوعية جيدة في الفروع الفنية والمهنية الجديدة للتعليم التي تنظم في اطار المدرسة الثانوية الشاملة . فما زال المنهج الكلاسيكي الذي يعد للجامعة له سلطانه الذي يجذب الى عرشه افضل المعلمين وكذلك افضل التلاميذ حتى ولو كانت اختياراتهم الحقيقية في غير هذا المجال .

ان الخبرات غير السارة في مجال الجهود المبذولة حاليا لاصلاح التعليم

وتطويره ،، وعلى الاخص منها يتصل بتنوع التعليم الثانوي، وتوسيعه
تؤكد لنا امرا غاية في الاهمية وهذا الامر هو ان الحاجة لمعالجة مشكلات
المحتوى والكيف التعليمي التي املتتها الظروف المتغيرة في البيئة ، لا يمكن
تحقيقها بمجرد اعادة بناء النظم التعليمية على نحو شكلي . بمعنى انها لا
تتحقق بمجرد العمل على ايجاد شعب جديدة ومسالك وبرامج جديدة
في التعليم ، اذ ينبغي ان يتوفر ايضا تغيير وتطوير في المعلمين وفي طرق
واساليب ووسائل التعليم . وينبغي ايضا ان نبذل كل جهد ممكن للتخلص
من النظام القديم للمكانة Status الذي تظهر آلية الاصرار على ان
كل شيء جديد في التعليم هو من مرتبة ثانية Second class وكذلك
ينبغي ان يتوفر للتلاميذ توجيهها كافيا وفعالا يساعدهم على اختيار
الشعب وانواع التعليم المناسبة لمطالبهم الشخصية الى جانب تحقيقها
للمطالب القومية لمجتمعهم ومع تأكيدنا لهذه الفكرة ننتقل الى مناقشة
موضوعات التكنولوجيا التعليمية والبحث والتجديد التربوي .

التكنولوجيا

والبحث والتجديد في التعليم

وجهات النظر متعارضة حول استخدام التكنولوجيا في التعليم :

ان الإشارة الى التكنولوجيا في مجال الحديث عن التعليم كثيرا ما تؤدي الى أحد أمرين عند الافراد المهتمين بالموضوع : اما نظرة متحمسة لاستخدام التكنولوجيا ولكنها غير عملية « يوتوبيا » او نظرة ساذجة ومعارضة لاستخدامها . ومن وجهة النظر الاولى تعنى التكنولوجيا آلات ذات قوى سحرية ، وتعنى انه ببساطة يمكن ان نحرك مفتاحا في الآلة التى نستخدمها في تعليم التلميذ وعندئذ سرعان ما تذوب وتختفى صعوبات البيداغوجيا القديمة ، وسرعان ما يتعلم التلميذ معرفة كافية من حيث الكم والكيف ، معرفة لها افضل النتائج بالنسبة للتلميذ ونموه ، بل والافضل من هذا ان تكون تكاليف الآلة بالنسبة للتلميذ الواحد قليلة جدا وانه يمكن ان يتعلم بواسطتها اعداد كبيرة من التلاميذ . وهذا يجعل في الامكان خفض التكاليف التعليمية الى حد كبير عن طريق استخدام مثل هذه الآلات .

واما من وجهة النظر الاخرى المعارضة ، فان التكنولوجيا تعنى ايضا آلات ولكنها تسبب اضرارا عندما نستخدمها في التعليم ، لان طبيعة تشغيلها الآلى يؤدي الى قتل القدرة على الحكم الحدسي عند التلاميذ . كما انها تقضي على وثبات خيالهم وعلى استفساراتهم واسئلتهم الملحة . ورغم انها تملا عقول التلاميذ بكثير من الحقائق والمعلومات الا انها لا تسمح لهم بالمناقشة ، وهى تفوت عليهم اهدافا تعليمية ثمينة ولها قيمتها في نموهم مثل تنمية اتجاهات عقلية واساليب سليمة في التفكير ، وعمق في التدقيق والتقدير ، ومثل هذه النواتج السلوكية لا يمكن للتلاميذ تحقيقها الا عن طريق التفاعل المباشر والمستمر بينهم وبين معلمهم . بل والاسوأ من كل ذلك ان استخدام الآلات ذاتية التشغيل في التعليم سوف تؤدي الى ايجاد بطالة فنية بين المعلمين وتجعلهم بغير عمل .

وهناك وقائع مستمدة من حياة بعض النظم التعليمية التى تأخذ بالنظرة الاولى ، اذ نجد ان جزءا من استثماراتنا في التعليم يذهب الى

الآلات والأجهزة التكنولوجية على نحو متسرع وغير اقتصادي بل وضار في بعض الحالات . وهناك أيضا علاقة بين النظرة الثانية المعارضة وبين مواقف واقعية تتمثل في المقاومة القوية لآية صيحة أو اقتراح يدعو إلى إعادة النظر والمراجعة الفاحصة الناقدة للطرق التقليدية المستخدمة في التعليم وللجهود الهادفة إلى إيجاد طرق جديدة واختبار فعاليتها التعليمية بقصد تحسين الكفاءة التعليمية والاقتصادية للنظام التعليمي القائم .

وممها يكن من شيء ، فإننا نرى أن كلتا النظرتين السابقتين تنظران إلى تكنولوجيا التعليم على نحو محدود للغاية . فالتكنولوجيا التعليمية بالمعنى الشامل لها تشتمل على مختلف الطرق والمواد والأجهزة والتنظيمات والإجراءات التي تستخدم في التعليم من أجل تطويره ورفع كفاءته . وهذه التكنولوجيا التعليمية تتراوح بين طرق المحاضرة والحوار أو المناقشة ، وبين دروس « السمنار » ودروس التدريب ، والدروس العملية ، كما أنها تشتمل على السبورة والمقعد الدراسي ، والكتاب المدرسي ، ونسبة عدد التلاميذ إلى المدرس ، وطبيعة تخطيط حجرات الدراسة والمباني المدرسية وأساليب تنظيم التلاميذ وتوزيعهم على الصفوف المدرسية ، وتوزيع النشاط التعليمي على مدار السنة . كما أنها تشتمل أيضا على الجرس المدرسي الذي يقسم الزمن إلى وحدات منظمة ومقننة ، وتشمل أيضا الامتحانات والدرجات المؤثرة في مستقبل حياة التلميذ . إن كل هذه الأشياء التي تشتمل عليها تكنولوجيا التعليم جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي ومن العملية التعليمية التي تهدف أساسا إلى دفع التلميذ إلى التعليم المثمر واستمالتهم نحوه .

وينبغي أن يتضح لنا من هذا الوصف السابق أن الجدل الدائر حول التكنولوجيا التعليمية ، وهل تستخدم الآلات الحديثة في التعليم أم لا نستخدمها إنما يطرح في الواقع سؤالا خاطئا . ذلك لأن المسألة في حقيقتها وكما نراها ليست الاختيار بين استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم أو عدم استخدامها . وإنما المسألة هي ما إذا كانت جميع الطرق والوسائل التعليمية التي انحدرت إلينا من الماضي لا تزال ملائمة لحاجات التعليم وكافية لتحقيق أهدافه العصرية ، وما إذا كان حذف معين لبعضها أو إضافة جديدة إليها سوف تساعد على تحسين الموقف ، وباختصار فإن المسألة يمكن تلخيصها في تساؤلات الآتية : هل من الضروري أو من المرغوب فيه أن نعيد النظر في تكنولوجيا التعليم على أساس شامل بحيث نربط بين الجديد وأفضل ما في القديم على نسق يؤدي إلى إيجاد نظام

جديد متكامل للتدريس والتعليم ، تتوافر له الكفاية والقدرة على تحقيق نتائج افضل ؟ وهل يمكن تحقيق مثل هذا التجديد ؟ .

ونستطيع ان نعالج هذه المسألة بحماس اكبر اذا ادركنا ان اساس التكنولوجيا التعليمية لا يمكن حسمه على اساس عقيدة جامدة عمياء ، اذ لابد وان نحتكم الى العقل ، ان التكنولوجيا التعليمية في وقتنا الحاضر هي في اساسها نتاج لتيار تاريخي عظيم ملئ بالمحاولة والخطأ ، وبومضات عقلية من جانب عظماء المفكرين والعابرة ، وبالممارسات الطويلة والتقليد والعادات التي انحدرت اليها عبر العصور . ولناخذ كمثال لذلك النسبة بين التلاميذ والمعلم . ان وجود نسبة معقولة بين عدد التلاميذ في الفصل والمعلم الواحد فكرة معقولة الآن ويسلم بالاخذ بها رغم نتائج البحوث التي اوضحت عدم وجود علاقة ثابتة بين حجم الفصل الدراسي وبين مقدار التعلم الناتج . وبطبيعة الحال فهناك متغيرات اخرى لها اثرها في كم وكيف ما يتعلمه التلميذ ، وهذه تشمل نوعية المعلمين ، والاباء والوسائل والادوات التعليمية ، واسلوب المدرسة ومناخها التعليمي ، وصحة التلاميذ الجسمية وكفاية تغذيتهم . ولكن من اين اذن انبثقت الفكرة بان النسبة المثالية هي معلم واحد لكل خمسة وعشرين او ثلاثين تلميذا . ان هذه الفكرة تتضمنها التعاليم القديمة ، وبعضها ينص على ان يخصص لكل خمسة وعشرين تلميذا معلم واحد فاذا كانوا خمسينا فيخصص لهم معلمان ، وان نقصوا الى اربعين مثلاً فينبغي ان توفر للمعلم احد المساعدين

وقد جاءت هذه التعاليم القديمة عن تقاليد غير مكتوبة ارسيت قبل ان يسمع الانسان عن طباعه الكتب المدرسية وصنع السبورة والراديو والتلفزيون وغيرها من الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تستخدم الآن في التعليم ، ومع ذلك فقد ظلت مستمرة حتى وقتنا الحاضر .

ومع هذا فان بقاء هذه النسبة واستمرارها لا يشير الدهشة عندما نتذكر ان كل أداة تكنولوجية جديدة اقترح استخدامها كوسيلة للتعليم قد لقيت دائماً معارضة ، وحتى الكلمة المكتوبة عندما استخدمت في التعليم الشفوي القديم عن طريق الحوار لقيت معارضة شديدة ، وحذر سقراط نفسه من مخاطر المعرفة المكتوبة وقال : « ان اختراعك هذا سوف يؤدي الى النسيان في عقول اولئك الذين يتعلمونه ، وسوف يجعلهم يهملون ذاكراتهم » ، ونتيجة لثقتهم فيما يكتبون فسوف يتذكرون ويسترجعون ما تعلموه بمساعدة رموز خارجية غريبة وليس بالاستخدام الداخلي

للكاتهم العقلية الذاتية . ولقد اعترض سقراط أيضا على الاعمال المكتوبة على أساس آخر حين قال ما معناه : قد تتخيل عندما تستمع اليهم يتحدثون كما لو انهم قد ملكوا ناحية العقل والفهم السليم ولكن اذا رغبت في فهم شيء مما يتحدثون وسألتهم ان يوضحوه فسوف يكررون نفس الكلام ونفس القصة باستمرار .

واذا سلمنا بان التقاليد المألوفة تقاوم التغيير والتجديد ، فان ما يدمو الى الدهشة ان تحدث ثورات هائلة في تكنولوجياات الصناعة والزراعة والمواصلات والاتصال والاسلحة خلال الخمسين سنة الاخيرة ولا تحدث مثل هذه الثورات في التعليم . ومن ناحية اخرى ، فان هناك اشياء جديدة قد اضيفت حقا الى التعليم واخرى قديمة تحسنت وتطورت ، غير ان هذا في معظم الحالات قد فرض على الطرق والاساليب القديمة السائدة لاجيال عديدة تماما مثلما تتكون الطبقات الجيولوجية في قطعة الصخر ولم يشهد مجال طرق التدريس تعديلات اساسية واعادة تنظيم للتكنولوجياات التعليمية المتوافرة لتخليق طرق واساليب تعليمية جديدة .

وحتى اذا ظهرت علامة واحدة على ضرورة التغيير في مسألة معينة فان نظرة عن كثب للاسلوب المتبع في التعبير تكشف ان التغيير يتم على اسس مسلمة هي الا يحدث تغيير في المسائل الاخرى ، وهذه هي النظرة الجزئية الضيقة في التغيير والتطوير . وهذا هو الاسلوب المستخدم عادة عندما يراد ادخال الافلام ، والدروس التعليمية عن طريق التليفزيون ومعامل اللغات وازادتها الى ما هو قائم ومستخدم في العملية التعليمية ، ويستمر العمل به مع تغيرات ضئيلة ، او دون اية تغيرات على الاطلاق .

وفي مجال التكنولوجيا التعليمية قد يكون مناسبا ان نشير الى موضوع المباني المدرسية . ولقد كانت هناك وما تزال جهود ناشطة عن افضل السبل لاقامة ابنية مدرسية تفي بالأغراض التعليمية المعاصرة وبنفقات أقل ، وذلك باستخدام الطرق الصناعية الحديثة في تجهيز مواد بناء وادوات ذات ابعاد ومواصفات مقننة ، واستخدام تصميمات توفر بعض المرونة في ادخال تعديلات مناسبة في مباني المدرسة . ورغم ذلك فان كثيرا من التجديدات في هندسة المباني والانشاءات المدرسية قد افترضت ان طبيعة طرق التدريس وحجرات الدراسة داخل المدرسة ستبقى في المستقبل على ما هي عليه دون تغيير كبير . ان ما نحتاجه في الحقيقة ليس مجرد الحصول على ابنية أقل في التكلفة ، وانما نحتاج أيضا الى ابنية تتوافر

فيها كفاية المرونة وتسمح باستخدام أساليب جديدة في التدريس والتعليم بدخلها بدلا من الابنية المدرسية التي تحول دون استخدام هذه الطرق والأساليب الجديدة .

وهناك عبارة حكيمية تقول ، نحن نشكل أولا ابنيثنا ثم تشكلنا هي بعد ذلك ، وهذه هي قصة التعليم كاملة ، وهناك تحول في البناء المدرسي يجعله يختلف عن الاشكال القديمة ، ولكن ما زالت حجرة الدراسة التقليدية تحتوي تلاميذها وادواتها داخل اربعة جدران جامدة . ومثل هذه الحجرة المكتفية بذاتها Self containid . كانت ولا زالت طوال اجيال متعاقبة بمثابة « صومعة الناسك » في العملية التعليمية .

لقد صممت حجرة الدراسة في الماضي وما زالت تصمم حتى في احداث المدارس لكي تناسب معلما واحدا يجلس على مكتبه او منضدته التي بجانب السبورة ، ويواجه المعلم عددا محددا من التلاميذ يجلسون على مقاعدهم في ترتيب هندسي . وفي افضل الحالات تخصص مساحة من جدران الفصل لبعض اللصقات والنشرات والمعروضات ، كما يوجد دولا ب صغير تحفظ فيه بعض الكتب والوسائل التعليمية الاخرى . وعندما يدق جرس المدرسة معلنا بداية الدرس تمتلئ مقاعد حجرات الدراسة التي تفصلها بعضها عن البعض الآخر مسافات متساوية بالتلاميذ ثم تبدأ عملية التعليم والتعلم ، وعندما يسمع صوت الجرس مرة اخرى معلنا انتهاء الدرس تلفظ هاهـ الحجرات تلاميذها فيندفعون في ممرات وردحات المدرسة الى المدرجات او المعامل او الى حجرات اخرى .

هندسة البناء المدرسي :

وتكلف ممرات المدرسة وردحاتها قدرا كبيرا من مصاريف البناء المدرسي ، ونفس الشيء بالنسبة لمسرح المدرسة والمطعم ، ومع ذلك فهي لا تستخدم الا في جزء بسيط من الوقت الدراسي .

ومتى شيد البناء المدرسي ليناسب التكنولوجيا التقليدية في التعليم فسوف يبقى على الاقل لمدة جيلين او ثلاثة معطلا اية تغييرات جادة في التوزيع التقليدي الخاطيء للمكان والوقت والتلاميذ . وهذه الحقيقة تعزز بالحاج الجهود المبذولة الآن في مجال ادخال التجديدات على البناء المدرسي ، وخاصة في الولايات المتحدة الامريكية بتشجيع من مؤسسة فورد .

(Ford Foundation Backeel Educational Facilities Laboratory)

كما تدعم الجهود التجديدية عن طريق البرنامج الاستشاري اليونسكو الخاص بالبناء المدرسي . وتهدف هذه الجهود الى التغلب على عوائق مواد البناء وتطويرها للتكنولوجيات التعليمية الجديدة ، وذلك بتصميم ابنية تساعد وتشجع على التجديدات بدلا من ان تعوقها وتقيدها (١) .

غير ان تحسين هندسة البناء المدرسي الذي يحتوى العملية التعليمية لا يمكن بذاته ان يحقق التغييرات والتطويرات المطلوبة في العملية التعليمية نفسها . فهناك مثلث غير مترابط الاضلاع ، واحد هذه الاضلاع يمثل التكنولوجيا التعليمية ، والضلع الثانى يمثل الطوفان الطلابى المتدفق على التعليم ، والضلع الثالث يمثل النقص في المعلمين الذى يحتاج اليهم التوسع في التعليم وتطويره . وهذا المثلث المفكك الاضلاع يمثل واقعا تعليميا مقلقا جدا . ولم يلاحظ قادة التربية المفكرين هذا الانفصال فحسب ، وانما انتقدوه في اعنف العبارات .

وفي مؤتمر للمربين عقد بالهند ، تحدث دكتور مالكولم نائب المدير العام لمنظمة اليونسكو عن طريق التدريس وعلاقتها بالنسيان فقال : اننا اذا نظرنا الى المدرسة او الكلية كمشروع عمل اقتصادى فسوف لا نسرنا الصورة ، اذ نجد في التعليم تكنولوجيا قديمة وبالية للغاية لا يمكن ان تعيش لحظة واحدة في اى قطاع اقتصادى آخر . فطرق التدريس واساليب التعليم قد اصابها الصدا ، واصبحت غير مأمونة العواقب ، بل لقد ولى زمانها ومضى . كما اكد دكتور مالكولم العلاقة بين تكنولوجيا الجمود التعليمى والمستوى المنخفض للتعليم ومناهجه ، الذى نجده على وجه الاخص في كثير من الدول النامية فقال : ان اساليب التعليم التقليدية بقيت في المدارس كما هى طريقة الحفظ الآلى واسلوب حشو الازهان ، ومتى مضى تهديد الامتحان تنسي كل هذه الاشياء غير النافعة . ان نظام الامتحان ليس سليما لتقويم شخصية التلميذ واستعداداته الذهنية وقدراته على التفكير المستقبل والتأمل والاستدلال ، ان الامتحان يحد لسعة الحيلة في الخداع واظهار لمهارة او براعة سطحية (١) .

(١) . Malcolm Adiseshiah, «Education and National Development, in Unesco Chronicle, XIII, No. 2 (Paris : Unesco, February 1967).

البحوث التربوية :

ان الحل الذى ينبغى ان يتبنى لمواجهة مثل هذه الظروف هو الاكثار من البحوث التربوية . ومما يدعو الى الأسف ان تغيب الروح القوية للتجديد في النظم التعليمية يرجع جزئيا الى الطبيعة التقليدية للبحث التربوى . لقد عانت البحوث التربوية من قلة الموارد والاعتمادات المالية وقلة الموهبة والكفايات البشرية . كما أنها ولسنوات طويلة جنحت الى الركود في مياه خلفية ذهنية هادئة ، منفصلة عن التيار الاساسي للبحث العلمى والتطوير . ولقد كانت الطبيعة المسيطرة على البحث التربوى في أوروبا لزمان طويل فلسفية أكثر من كونها تجريبية ، وانسانية أكثر من كونها في مجالات علمية ، ونظرية أكثر من كونها تعتمد على الخبرة العملية . وفي أمريكا الشمالية حاول جيل جديد من الباحثين التربويين الذين تخرجوا في مدارس الدراسات العليا للتربية ان يتحرروا من سيطرة الاتجاهات القديمة وان ينافسوا العلوم الاجتماعية وعلى الأخص في القياس الكمي للأشياء . والحقيقة على أية حال أن هؤلاء الباحثين تعرضوا لتجاهل الى حد كبير وعزلة من جانب العلماء المبرزين في العلوم الاجتماعية ، كما أن بحوثهم أيضا كانت الى درجة ملحوظة منعزلة عن المشكلات العلمية وبيئة المدارس العادية ذاتها .

وهكذا نجد أن كثيرا من البحوث التربوية وحتى وقت قريب ، على الرغم من اتخاذها العلاقات الظاهرية أو السطحية للبحث العلمى ، كانت في أساسها فلسفية أو في طبيعتها نظرية . كما أنها لم تكن متمشية مع التقائيد العلمية الحديثة التى تتميز بالتحليل الدقيق ، والبحوث التجريبية والتطويرية التى أظهرت نتائج ملموسة في أماكن أخرى . وفضلا عن ذلك فإن البحوث التربوية في معظمها لم تكن الا تجميعا لشذرات ومعالجات غير فعالة ، وخاصة البحوث التى يقوم بها طلبة الدراسات العليا للحصول على درجة الدكتوراه ، سواء من حيث المشكلات التى تناولتها والتى تتطلب بطبيعتها معالجة على نطاق واسع وعلى نحو مستمر ، أو من حيث أنها مشكلات غير ذات أهمية ولكن موضوعاتها والبحث فيها ممكن وسهل . ولا عجب إذن أنه لسنوات طويلة لم تلق البحوث التربوية تقديرا عاليا حتى من قبل المربين أنفسهم . ولا عجب أيضا ، وإلى حد ما ، حين نجد أن البحث التربوى يواجه صعوبة في جذب الموهبة والموارد المالية الكافية ، وأن آثاره على الممارسات والتطبيق ومجريات الأمور في النظم التعليمية محدودة للغاية ، وأن كان هناك بعض الاستثناءات لهذه التعميمات السابقة .

وان ما يدعو الى السخرية والتهكم ان النظام التعليمي الذي كان ولا يزال الى درجة كبيرة هو المصدر والام للطريقة العلمية الحديثة ، لا يفيد من هذه الطريقة الا النذر اليسير في معالجة أموره الخاصة . وهذه النقطة أبرزتها إحدى الدراسات المسحية التي قامت بها DESCO ، ويبين جدول (٧) مقدار الانفاق على البحث ككل في عدد من الدول الاعضاء ، والعلاقة بين هذا الانفاق والانتاج القومي الكلي ، ونسبة البحوث التي أجريت داخل المؤسسات التعليمية (على الرغم من ان هذه البحوث الأخيرة لها علاقة ضئيلة بالتعليم ، أو ليس لها بالتعليم علاقة على الإطلاق)

جدول (٧) جملة الانفاق على البحث وتنميته

الدولة	بالمليون دولار	النسبة المئوية إلى الانتاج القومي الكلي	نسبة البحوث التي أجريت في المؤسسات التعليمية إلى البحوث ككل
النمسا (١٩٦٤)	٢٣,٢	٠,٣	٢٦,٠
فرنسا (١٩٦٤)	١٢٩٩,١	١,٩	١٣,٤
ألمانيا الغربية (١٩٦٤)	١٤٣٦,٣	١,٦	٢٠,٥
اليابان (١٩٦٣)	٨٩٢,٠	١,٦	١٩,٥
هولنده (١٩٦٤)	٣١٤,٤	٢,١	١٦,٥
أسبانيا (١٩٦٤)	٢٧,٤	٠,٢	٧,١
المملكة المتحدة (٦٥/٦٤)	٢١٥٩,٩	٢,٧	٧,٦
الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٦٣)	٢١٣٢٣,٠	٣,٨	١١,٠

ويبدو الهيكل العام للصورة بجلاء اذا نظرنا الى الولايات المتحدة الأمريكية حاليا ، فهي تتقدم الدول الأخرى من حيث تخصيص أموال متزايدة للبحث في السنوات الأخيرة . ويرجع الفضل في ذلك أساسا الى

Source : OCED, International Statistical Year on Research and Development, Statistical Tables and Notes, II (Paris, 1968).

الاهتمام الزائد من قبل المؤسسات الخاصة فيها ، ومشاركة الحكومة الفيدرالية في مجال التربية على نطاق واسع . وتقدر النفقات الكلية للبحث التربوي في الولايات المتحدة الامريكية بأنها قد تضاعفت ثلاث مرات في الفترة من ١٩٦٠ الى ١٩٦٥ ، اذ زادت قيمتها من أقل من ٣٣ مليون دولار الى أكثر من ٩٨ مليون دولار خلال تلك الفترة (١) . ومع ذلك يعتبر هذا المبلغ قليلا اذا ما قورن بالاموال الطائلة التي تصرف على التعليم وبال الحاجة الواضحة الى البحث . ومن المقترحات القائمة الآن انه ينبغي تدعيم البحث التربوي وتنميته بمقدار ١٪ على الاقل من جملة ما يخصص للتعليم من اموال . ورغم ذلك فان هذه النسبة في الولايات المتحدة نفسها كانت في عام ١٩٦٠ فقط ٠.١٢٪ وارتفعت في عام ١٩٦٥ الى ٠.٢٣٪ . واذا قارنا هذه النسب بالصناعات الكبيرة الأكثر دينامية فيها ، فاننا نجد ان هذه الصناعات تصرف من عائدها ما يصل الى ١٠٪ على البحوث والتنمية من أجل تحسين منتجاتها وتحسين عمليات الانتاج فيها . وقد انفقت إحدى المؤسسات الكيميائية الكبيرة وحدها ١١٠ مليون دولار في السنة على بحوثها ، وهو مبلغ يزيد عما أنفق في الولايات المتحدة كلها على البحث التربوي . (٢)

وكلما تحرك التعليم ومشكلاته حركة متزايدة ليأخذ مكانا ومركزا متقدما من الميزانية العامة والمناقشات الجماهيرية ، فاننا نأمل أن تنفذ الضغوط التي يولدها الاهتمام الجماهيري الى العالم الداخلي للتعليم ذاته ، وتجعله أكثر تقبلا للحاجة الى التغيير . وبالنسبة للضغوط الخارجية من قبل الآباء والرأي العام التي كثيرا ما تكف وتمنع التغييرات التعليمية المراد احداثها فاننا نأمل أيضا أن تقل حدتها . وتبدو المؤشرات في وقتنا الحاضر بالنسبة لهاتين الناحيتين مشجعة ، في بعض الأمم على الأقل ، حيث نجدها أكثر استعدادا للتطوير والتجديد .

وفي مثل هذه الدول ، كان الدافع الى حركتها في اتجاهات جديدة هو عجز مناهجها التقليدية عن مواجهة مشكلات التعليم المتزايدة وتوفير حلول بشأنها . ولقد شمل التطوير عددا من المواد الدراسية الأساسية منها على سبيل المثال الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية وأصبح لها اتجاهات وأدوات ووسائل تعليمية أكثر فاعلية . ومثل هذه المبادأة في

(١) Estimated figures from United States, Digest of Educational Statistics, op. cit., 1966.

Time, New York, 30 June, 1967.

(٢)

التجديد والتطوير آخذة في الانتشار لتشمل الدراسات الاجتماعية ، بل وأخيرا شملت الانسانيات التي يعتبرها كثير من المربين آخر معقل لمقاومة التجديد . وبالإضافة الى ذلك ، بذلت محاولات وما زالت تبذل في كثير من الدول لتجربة وسائل التعليم الحديثة كالأفلام والاذاعة والتليفزيون والتعليم البرنامجي . وحديثا فحص المعهد الدولي للتخطيط التعليمي عددا من هذه المحاولات التي تمت لبيان مدى فاعليتها والامكانية العملية لاستخدامها سواء من الناحية الادارية أو الاقتصادية وخاصة في الدول النامية (١) . وقد تبين ان معظم التجارب التي أجريت في هذا المجال صغيرة في حجمها وأن معظمها قد فرض من الخارج على النمط السائد في النظم التعليمية المستخدمة لها وذلك بدلا من أن تتكامل مع النظم التعليمية على نحو جديد وأكثر فاعلية . وقد افتقرت هذه المحاولات والتجارب في معظم الحالات الى التخطيط العلمي والتقويم السليم وكذلك الى كتابة نتائج البحوث بطريقة علمية . ورغم كل هذه الانتقادات فان الدروس المستفادة من هذه المحاولات المبدئية لها أهميتها ، اذ تشير الأدلة المتراكمة بوضوح الى أن وسائل الاتصال الجديدة والتكنولوجيات التعليمية الجديدة عندما تستخدم على نحو سليم يمكن أن يكون لها تأثير مفيد وهائل في مجال تحسين وتطوير الكم والكيف وخفض التكلفة التعليمية .

ومن الملاحظ ان مشكلات التعليم المعقدة والمتحدية للفكر والجهد الانساني أصبحت تجتذب وتستجوز على طاقات متزايدة من العاملين في مجالات تتصل بالتعليم وتثير حب استطلاعهم ، ويتضح هذا في مجالات الاقتصاد وعلم النفس وعلم الاجتماع والانثروبولوجي والادارة العامة . وفي اطار المكانة والأهمية في الجامعة ، أصبحت التربية أخيرا ميدانا محترما للبحث من جانب الباحثين في مجالات علمية متعددة . ونتيجة لذلك نجد عزلة البحث التربوي آخذة في الاختفاء . ولقد ظهر حوار مشر جديد لا يزال جاريا بين العلوم ذات الصلة بالتربية والتعليم ، وعولجت مشكلات تعليمية جديدة مع كثير من المشكلات القديمة في نفس الوقت من جوانب جديدة . وكل هذا أدى الى ظهور استبصارات وموجهات جديدة . لها فائدها في رسم وتطوير السياسة التعليمية .

وينبغي أن نؤكد هنا على اية حال أن هذه الاتجاهات الجديدة في

(١) W. Schramm, et al., New Media : Memo to Educational Planners (Paris : Unesco, IIEP, 1967).

البحث التربوي قد أقامت فعلا رأس جسر للتجديد على شواطئ التربية والتعليم . ولا تزال التقاليد القديمة للبحث الوصفى قوية تقاوم التغيير . ويكفى للتدليل على ذلك أن يقوم المرء بتحليل سريع لمحتويات المجلات الأساسية التي تنشر البحوث التربوية . ومما يشجع بطبيعة الحال أن نجد مقالات وبحوث جديدة أكثر من أى وقت مضى ، تعالج المشكلات الملحة التي تواجه رجال الإدارة التعليمية وكذلك المشكلات الحادة للتخطيط والتنمية التعليمية . غير أن هذه المقالات والبحوث مازالت قليلة ومازالت اهتمامات البحث التربوي للجيل الماضي هي السائدة في كثير من المجلات العلمية ، وتبدو وكأنها تكرر لطبعات من بحوث سابقة لا لزوم لها .

وإذا ما حدث ، ويبدو هذا محتملا ، اتساع وزيادة في المخصصات والاعتمادات المالية للبحث التربوي ، فإن عدة أمور ينبغي أن تترتب على ذلك . فسوف يكون من الضروري إيجاد استراتيجية فعالة ، وتوجيه جديد في التعليم ، ونظام واضح للأولويات التعليمية يربط على نحو مثمر البحث التربوي بالمشكلات الأساسية والعملية التي تكمن وراء الازمة التعليمية . وقبل كل شيء ، وإذا أردنا أن نستثمر على أفضل نحو ، هذه المخصصات المالية للبحث ، فينبغي أن نهىء الأساس القوى في مدارسنا لإجراء البحوث اللازمة ، وأن نحرك على نحو أفضل المواهب والقدرات الكافية لهذا الغرض وأن نؤمن ونضمن أن نتائج البحوث العلمية تصل سريعا الى المدارس وتوضع موضع التطبيق العملى .

وفي نفس الوقت هناك شواهد مشجعة تبين لنا أن استخدام المحتوى الجديد والتطبيقات والممارسات التعليمية الجديدة في تزايد . وقد اوضحت نتائج بحث أجراه منذ عشرة سنوات بول مورت Paul Mort الأستاذ في جامعة كولومبيا أنه عندما تكتشف ممارسة جديدة ومفيدة في مجال التعليم ، فإن وقتا طويلا يمضي ويصل الى خمسة عشر سنة لكي تتبنى فكرتها وتستخدم في ٣٪ من المدارس الأمريكية ، ولكي تصل الى حالة الانتشار التام وتعميم الاستخدام في جميع المدارس فإنها تحتاج الى خمسين سنة أخرى . وهذه السنوات تكافيء جيلين كاملين من الطلاب الذين يعدون ويتخرجون في كليات اعداد المعلمين ، أو تكافيء ١٢ - ١٥ دفعة من هؤلاء الطلاب الذين يتراوح اعدادهم من ٢ - ٤ سنوات . وقد أظهرت نتائج دراسة مسحية حديثة أن معدل التغيير قد ازدادت سرعته ، رغم أنه لا يزال بطيئا . وقد تناولت الدراسة المستحدثات التعليمية المختلفة المتوفرة خلال العشر سنوات الماضية والتي يمكن

استخدامها من قبل المدارس . وقد بلغ عدد هذه المستحدثات ٢٧ تجديدا ، وأوضحت نتائج الدراسة أن ستة فقط منها هي التي استخدمت في المدارس الأمريكية العادية ، بينما العدد الباقي منها ما زال ينتظر دوره في الاستخدام مع أنه مضي على ظهورها عشر سنوات أو أكثر .

ونظرا لان البيانات السابقة جزئية وغير كاملة ، فإنه لا يحق لنا أن نخاطر بتعميم الحكم على المزايا والفوائد التي تحققها المستحدثات الجديدة وقابليتها للتطبيق العام في ضوء الظروف المحلية الخاصة . ولكنها من ناحية أخرى توضح أن المستحدثات والأساليب الجديدة في التعليم محدودة ومتأخرة وبطيئة في انتشارها . وذلك إذا ما نظرنا إليها في ضوء الحاجات الملحة للتغيير والتطوير على طول الجبهة التعليمية (١) .

ولو استرجعنا الدروس التي يمكن أن نستفيد منها في مجال التعليم والتي سبق أن أشرنا إليها في مجال حديثنا عن الثورة التكنولوجية الحديثة في الزراعة ، فإنه يمكن أن ننهي مناقشتنا لموضوع التكنولوجيا والبحث والتجديد في التعليم بالفرض الآتي : ينبغي أن يتوفر لدينا قبل العمل على إيجاد المستحدثات والتكنولوجيات الجديدة في التعليم واستخدامها في المدارس ما يأتي : (١) تحويل شامل للاتجاه نحو التغيير والتجديد في التعليم من قبل الجمهور والرأي العام والمربين على السواء . (٢) إنشاء مؤسسات جديدة توفر لها الكفايات اللازمة ليكون هدفها الأول والأساسي البحث عن التحسين والتجديد . (٣) أن تعمل كليات التربية ودور اعداد المعلمين على تنمية الاتجاهات المواتية التي تساعد المعلمين على التقبل الإيجابي للتجديدات في التعليم . وهذه الأمور متى توفرت تمكن التعليم من الانغماس في عملية نشطة ومستمرة لتجديد ذاته وتحقيق تطويره وتقديمه .

(١) P.H. Coombs, «The Technical Frontiers of Education»
27th Annual Sir John Adams Lecture at the University of California, Los Angeles, 15 March, 1960.

إدارة النظام التعليمي

الإدارة جانب هام من الازمة التعليمية :

ان أى نظام انتاجى مهما كانت أهدافه وتكنولوجيته يتطلب إدارة ، وينبغى ان تتوافر له قيادة واتجاه ، وإشراف وتنسيق ، وتقويم مستمر ، وتكييف للتعديلات . وكما أشرنا من قبل أنه عندما نقابل بين ما يحدث في حالة نظام تعليمى وما يحدث في الزراعة نجد أن مشكلات الإدارة بالغة الصعوبة ، وذلك لان الحجم الكلى مقسم الى أجزاء صغيرة وكثيرة ومبعثرة .

وهناك منظمات كثيرة وأناس كثيرون يشاركون في إدارة بعض أجزاء على الأقل من النظام التعليمى ، وهذه المنظمات تشتمل على الهيئات الحكومية في جميع المستويات ، والمؤسسات الدينية ، وبعض المؤسسات الخاصة الأخرى ، ورجال السياسة ، ورجال الخدمة المدنية ، والقائمين على إدارة الجامعات والمدارس المحلية وأسائذة الجامعات ، والمدرسون والطلاب والآباء ، وعدد لا حصر له من النقاد من كل لون ، وهنا على أية حال نحن نهتم بأولئك الأشخاص اهتماما أقل من اهتمامنا بالمناخ الإدارى الذين يعملون به ، والمسألة بالنسبة لنا ليست القدرة الفردية والقيمة الخلقية للقائمين على الإدارة التعليمية وإخلاصهم للواجب ، واستعدادهم للعمل بجذ ، فهذه كثيرا ما تكون متوافرة بمستوى عال . وإنما المسألة هى هل الترتيبات الأساسية للأنظمة التعليمية مناسبة وملائمة للأعمال التى عليها أن تقوم بها ؟ وهل حسن توجيهها للقيام بتلك الأعمال ؟ وهل يتوافر لدى أولئك المسئولين اتخاذ القرارات الهامة وتوجيه النظام التعليمى نحو الأنواع السليمة من العون المتخصص ومن المعرفة والمعلومات ؟ وهل لديهم المفاهيم التحليلية المناسبة والادوات التى تمكنهم من معرفة ما يجرى داخل النظام وتقويم أدائه داخليا وفي ضوء علاقاته مع البيئة ، ولتقدير أولوياته وتخطيط مستقبله وتوجيه تنفيذ تلك الخطط ؟ . هل العملية الإدارية للنظام تعتمد على كل الموارد المتوافرة داخل النظام نفسه وخارجه لى تحقق الحد الأقصى للقوة والفاعلية ؟ وهل تلائم الترتيبات المعمول بها لتجنيد مختلف أنواع العاملين بالإدارة وتنميتهم مهنيًا ، الاحتياجات ملائمة طيبة ؟ وهل هناك وسائل سليمة للتعرف على المواضيع

التي تحتاج الى تغيير في النظام والتي تمكنا من تحديد افضل انواع هذه التغيرات . ثم نتبناها ونأخذ بها ؟.

ان كل هذه الاسئلة تتضمن نوعا من الاجابة عن ذاتها . ان الترتيبات الادارية النمطية للأنظمة التعليمية غير ملائمة الى درجة كبيرة لمعالجة التحديات الحديثة المعقدة التي تشكل بذاتها جزءا أساسيا من الازمة التعليمية . وقد ظهرت الملامح الأساسية لهذه الترتيبات خلال فترة مبكرة عندما كان التعليم والعالم الذي يحيط به يتحركان حركة بطيئة بالنسبة لسرعة خطانا اليوم ، وعندما كان حجم الاعمال التعليمية وتنوعها اقل بكثير عما هو عليه الآن . فلم تصمم هذه الترتيبات بحيث تناسب التخطيط التعليمي بالمعنى المتوافر الآن ، أو لتنفيذه أو لتقويم أداء النظام التعليمي تقويما ناقدا . أو للدفع القوي للابتكار والتجديد . فلم يتوافر لتلك الأنظمة الروح ولا الأدوات ولا العاملون الذين يلائمون تلك الاهداف ، بل ولم يتوافر لهم الوسائل الضرورية للاستشارة ، والاتصال والتنسيق . ويصدق هذا على كل من الدول الصناعية والدول النامية على السواء ، لان الاخيرة قد استعارت الممارسات الادارية من الاولى ، وهكذا ما تزال كثير من الدول المستقلة حديثا متعلقة بالادارة المدرسية التي ميزت فترة الاستعمار والتي صممت أساسا لتخدم دورا اشرافيا وتنظيميا - في الوقت الذي تحتاج هذه الدول الى نوع من الادارة اكثر فاعلية يستهدف التنمية ويأخذ في حسبانها المباداة ويفك عقال الابتكار والتجديد داخل النظام كله ، ويحقق النمو والتغير الملائم للعصر .

وان النتيجة التي تترتب على ذلك اذا اردنا ان نقبس مثالا واحدا لها تتمثل في تقرير هندي رسمي حديث يتهم الادارة التعليمية في قوله : لقد أساءت العمليات الادارية المجردة من الابتكار والتخيل والتي عفا عليها الزمان اساءة كبيرة الى خطط تدريس العلوم في المدارس الثانوية ، فالتنسيق غير الدقيق بين اهداف المدارس الفنية الاعدادية وحاجات المستوى الأدنى من القوة العاملة الفنية جعلت من هذا المشروع خطة باهظة التكاليف وغير اقتصادية ، بل وادى عدم توافر الاجراءات المناسبة في المستويات المختلفة الى اضعاف برامج اعداد المعلم التي كان ينبغي أن تكون لها اولوية كبير في خطط رفع كفاية هذا النوع من التعليم وجودته (١) .

(١) Asian Institute of Educational Planning and Administration, A working paper for the National Seminar, Srinagar, 12-25, June 1967, New Delhi.

وان مضمون كل ما سبق واضح وهو انه ينبغي أن تبدأ الثورة التي نحتاجها في التعليم بالادارة التعليمية . وكثير من القائمين على الادارة التعليمية يدركون ادراكا حادا هذه الحاجة . ولو انه اتاحت لهم نصف فرصة لوجدتهم على استعداد لان يقودوا ثورة تعليمية يعرفون تماما أن الموقف يحتاجها ، ولكن القائمين على الادارة أنفسهم منشغلون تماما ويبدلون جهودا كبيرة حتى تحقق الاجهزة القديمة أهدافا جديدة ، كي تتحمل أعباء من العمل لم تصمم لها هذه الاجهزة ، ويكاد لا يكون لديهم وقت للملاحظة فكرة جديدة ، وبالتالي لادخالها في النظام التعليمي ، ان الطبيعة المحافظة للنظام التعليمي تتحرك بقوة دفع كتلتها الذاتية التي تطحن كل مجدد اداري شجاع حتى ينشغل بهذه الكتلة المحافظة ويعكس سلوكها .

ولقد اظهرت دراسة حديثة للاطر القانوني للتخطيط التعليمي في دول شرق افريقيا ودراسة اخرى في نيجيريا كيف استمرت الوسائل الادارية التي تلائم مرحلة سابقة وكيف استخدمت مع مجموعة مختلفة تماما من الاهداف والظروف ، وفي معظم الحالات أدت الى نتائج ضعيفة . (١)

ومع ذلك فان القضية لا تقتصر على الدول النامية وحدها ، فما تزال أساليب ادارة المدرسة ، التي أصبحت الآن غير سليمة بل والتي عفى عليها الزمان في كثير من النواحي ، منفردة الجذور وعمق في كثير من الدول الصناعية .

واكثر من هذا فان الجامعات في كثير من الدول في حالة ادارية اسوأ من المدارس . بل اقتررب بعضها من أن يكون محروما من جهاز اداري يستطيع بواسطته أن يخطط وأن يتخذ القرارات وأن يقوم بتنفيذها ، ففي أمريكا اللاتينية مثلا أدى انشغال معظم الجامعات انشغالا مزعجا بحماية استقلالها - كما لو ان هذا الاستقلال غاية في ذاته - الى اهمال

(١) J.R. Carter, The Legal Framework of Educational Planning and Administration in East Africa : Kenya, Tanzania, Uganda, African Research Monographs No. 7, (Paris : Unesco, IIEP, 1966), and A.C.R. Wheeler, The Organization of Educational Planning in Nigeria, African Research Monographs No. 13, (Paris: Unesco, IIEP, 1968).

دورها في قيادة النظام التعليمي كله والتزامها تجاه المجتمع وأهداف نموه .
وتعطينا فرنسا من ناحية أخرى مثالا لجامعات تقاسي وتعاني من شروخ في
إدارتها الداخلية بسبب الضغوط التي لا حصر لها والقيود التي تترتب
على نحو آلي من نظام إداري خارجي شديد المركزية ولم تسلم نتائج هذا
الوضع من النقد الحاد لها في مؤتمر عقد حديثا للقائمين على إدارة الجامعة
الفرنسية وأساتذتها في مدينة « كان » فقد وردت الفقرة التالية في تقرير
المؤتمر :

« اذا . . . أراد استاذ أن يعمل فترة قصيرة من الوقت مع زميل له
في مدينة بروكسل أو لندن ، فينبغي عليه وفقا لحرفية القانون أن يطلب
أجازة للتغيب على المستوى الوزاري قبل سفره بستة أسابيع ، ومثل
هذه القواعد لا يمكن في معظم الحالات الالتزام بها في ضوء مقتضيات
البحث العلمي والتأخيرات الإدارية .

والحقيقة كما أورد التقرير هي أن الإدارة المركزية ذاتها غارقة تحت
وطأة البيانات والمعلومات التفصيلية التي لا تستطيع أن تتناولها ، كما أن
طاقاتها موزعة ومبددة في تفاصيل تافهة لم تصمم لمواجهة ، وذلك لأنها
نظام كسيح يقيد التأخير في الاتصال حركته وكثيرا ما يؤدي الى مواقف
هزلية (١) .

وتتمثل أحد جذور هذه المشكلة في عدم وجود تسهيلات قوية
داخل المؤسسات في النظم التعليمية لتقوم بالبحث الخلاق لمشكلات
الإدارة التعليمية والتنمية المستمرة للعاملين الذين يقومون بالوظائف
الإدارية المختلفة في النظام .

وهناك مصدر آخر وثيق الصلة بالمصدر السابق لهذه الصعوبة وهو
أن معظم تلك النظم لديها عملية الاحتكار المهني لانتقاء العاملين بالإدارة
التعليمية . ففي التعليم الابتدائي والثانوي نجد أن المدير العام للتعليم
قد كافح طويلا لكي يصل الى مركزه هذا مبتدئا من عمله كمدرس . ومعنى
هذا أن تدريبه المهني الأصلي كان تدريبا للتدريس ، ويترتب على ذلك
إغلاق النظام التعليمي أغلاقا نسبيا دون الأفكار الجديدة والممارسات

(١) A. Lichnerowicz, «Structures des Universités», General report submitted to the Caen Conference, 1966.

العصرية للإدارة . وإذا انتقلنا الى مستوى الجامعة فإننا نجد أن مدير الجامعة في معظم الدول أسناد تنتخبه هيئة التدريس لكي يخدم في هذه الوظيفة لمدة معينة ثم يعود مرة أخرى الى التدريس . وأن آخر شيء يتوقع أن يقوم به الأستاذ هو إدارة الجامعة ، وإذا حاول أن يقوم بذلك فإنه قد يترتب على ذلك حدوث كارثة . وأن عملية الاحتكار المهني بين أفراد النظام وحدهم في أي مستوى تقطع النظام التعليمي وتفصله عن المصادر الممكنة للقيادة الخلاقة والموهبة التنفيذية وعن المجددين والاختصاصيين من ذوي القدرة الذين لم يقرروا في مرحلة مبكرة من حياتهم أن يصبحوا مدرسين ولكنهم مع ذلك قد يظهرون استعدادا جيدا للمساعدة على إدارة الانظمة المدرسية .

ومن الجدير بالذكر هنا أن المستشفيات في كثير من الدول تعودت أن تعمل وتدار على أساس نظرية مماثلة ، فقد افترض فيما مضى أن الطبيب المدرب ، كفاء في إدارة المستشفى . غير أن ما حدث فعلا في عالم الواقع لم يشبه في قريب أو بعيد هذا الافتراض النظري . كما افتقدت المستشفيات ما يقدمه هؤلاء الاطباء من خدمات مهنية في مجال تخصصهم عندما تحولوا الى الوظائف الادارية .

ولعل كل ما حصلت عليه المستشفيات في معظم الحالات مقابل ذلك هو الإدارة السيئة . وفي بعض الدول عندما غرقت مستشفيات كثيرة في وحل المشكلات المالية غيرت من هذا النظام مبتدئة بتغيير المسلمة التقليدية التي تستند اليها هذه المسألة برمتها . وظهر نتيجة هذا التغيير جيل جديد من مديري المستشفيات الذين دربوا تدريباً خاصاً وأصبح هذا الجيل مسئولاً عن هذه المؤسسات وبدأ في ادخال تحسينات وتطويرات ذات دلالة بعد ذلك .

ونحن لا نحاول هنا بطريقة غير مباشرة تدعيم القول بأن المدرسين الأكفاء ليسوا مصدراً مرضياً لرجال اكفاء في الإدارة فكثيراً ما يكونون كذلك . وليس القصد من هذا الجدل أن نقرر طالما أن شخصياً يستطيع إدارة مشروع معين خارج مجال التربية والتعليم فإنه يستطيع دون اعداد لاحق أن ينتقل ويتحول الى مجال التربية والتعليم وأن يدير فيه بنفس القدرة تماماً . ومن الواضح أنه لا غنى عن معرفة راسخة الاساس شاملة لما يحدث في التعليم لكي تتحقق الإدارة الفعالة . وهذا يدعونا بالضرورة الى أن نعرض العبء الاساسي لمناقشتنا وجدلنا على النحو التالي :

أولا : بما أن الأنظمة التعليمية قد نمت وأصبحت معقدة جدا فإنها تحتاج الى عاملين إداريين عصريين من أنواع مختلفة ، تم اختيارهم بعناية وتدريبهم بكفاءة .

ثانيا : لما كان هناك عجز في هذا النوع من الأشخاص في جميع أنحاء العالم فإن أى نظام تعليمى سيلحق بنفسه ضررا يقاسي منه اذا أنكر على نفسه امكانية الحصول على موهبة إدارية من خارج إطاره .

ثالثا : ولا تحتاج النظم التعليمية الى مديرين بالمعنى الضيق فحسب ، بل الى فريق إدارى متنوع الامكانيات وذلك لأنها تواجه أعمال معقدة الآن . وهذا الفريق ينبغي أن يشتمل على أشخاص ذوى قدرات ممتازة في التحليل وإدارة البحوث ، وعلى كفاءات أخرى ليس بالضرورى أن تكون هى أفضل ما تنتجه أقسام الدراسات العليا في كليات التربية وكليات المعلمين وليس من الضرورى كذلك أن تقتصر هذه الكفاءات على خريجي هذه الأقسام والكليات .

وبناء على ذلك فإن أى نظام تعليمى ينبغي أن يعتمد على تشكيلة شاملة من الكفاءات لكى ينتج أنواع المهارات والمعرفة والادوات الإدارية اللازمة لاداء وظيفته على نحو فعال . ولقد اعتمد مديرو برامج الفضاء على معرفة مستمدة من جميع العلوم الفيزيائية والبيولوجية وعلى مهارات مستمدة من جميع العاوم التكنولوجية ونسقوا بينها لكى يرسلوا بالإنسان الى القمر .

ويحملنا هذا على التساؤل الآتى :

ما مقدار ما ينبغي على التربية والتعليم ان تحصل عليه من جميع المصادر لكى تجهز نفسها بأدوات ورجال قادرين على إدارة الأنظمة التعليمية التى تستطيع ان تهىء للملايين الشباب مكانا تحت الشمس ؟

وعلىنا أن نضيف كلمة أخرى تتصل بالاختيار وتجديد الكفاءات وهى تعيد الى الأذهان مناقشتنا السابقة عن عجز التعليم عندما يتنافس مع غيره من المؤسسات في سوق المواهب .

لقد أصبح التعليم اليوم عملا اقتصاديا ضخما ، وكثيرا ما يكون مدير المنطقة التعليمية اكبر رجل أعمال في المدينة يشرف على ميزانية كبيرة

وعلى عدد كبير من الموظفين وعلى نظام النقل المدرسي والتغذية بالمدارس ، هذا اذا لم نذكر انه يشرف على مصائر اقل ثروات البيئة المحلية ونعنى بذلك اطفالها . وهذه المسئوليات تتطلب منطقيا ان تستخدم افضل المواهب التنفيذية المتوافرة في اى مكان فحسب بل وان نمنحهم مكافآت تتناسب مع هذه المسئوليات . ومع ذلك فان مرتبات معظم القائمين على الادارة التعليمية - حتى في اغنى الدول - تتناسب مع دخل تاجر محلي متوسط اكثر مما تتناسب مع دخل رجال الادارة المنفذين في قطاعات اقتصادية اخرى .

والعجيب ان النظم المدرسية والجامعية تحصل على كثير من الاداريين الممتازين بالرغم من هذه الاوضاع ولكن هذه النظم قد لا تستمر في الحصول على هذا النوع خاصة وان عمل المدير المدرسي تتزايد مسئولياته .

وبعض المسائل تلمع لمعانا اشد اذا وضعت على خلفية معتمدة ، وبناء على ذلك فان المرء ليسر للعلامات المليئة بالامل التى يمكن ان ترى على هذه الارضية المعتمدة للصورة والتي نستمد منها من الحالة العامة لفنون الادارة التعليمية . ففي الولايات المتحدة مثلا هناك نقاط مضيئة تمثل هذه الامل اذ تقوم معاهد الدراسات العليا في تناسق مع مجلس الادارة التعليمية باجراء تجارب على الممارسات الجديدة في تدريب مديري المدارس بقصد التجديد ، والقيام ببحوث عن مشكلات الادارة واساليبها الجديدة ، وتشكيل أدوات جديدة بقصد تحسين الادارة المدرسية . ومما له مغزى ودلالة انها ترتاد وتستكشف لأول مرة الدروس الادارية الممكنة التى يمكن للتعليم ان يفيد منها بفحصه للمجالات الاخرى التى تقدمت فيها الممارسات الادارية تقدمنا كبيرا . وقد اصبحت هناك قنوات جانبية تمكن دخول رجال من خارج النظم التعليمية لادارتها . بل وهناك ايضا عدة جامعات وضعت وطورت فروعاً جديدة للمعلومات ، و « ميكانيزم » لادارة البحوث وانظمة للتحليل بقصد تحسين اتخاذ القرارات والكفاءة والاداء العام . ولقد وضعت كليات عديدة وجامعات بمساعدة مؤسسات خاصة خططا شاملة طويلة المدى للتنمية المستقبلية ونفذتها . وهذه التجديدات ليست قاصرة على الولايات المتحدة فهناك حركات مماثلة وفي اتجاهات رائدة نراها في كل من الاتحاد السوفيتى وكندا وفرنسا وانجلترا والدول الاسكندنافية .

ومع ذلك تبقى الحقيقة ، انه بينما تملأنا بالامل هذه العلامات الدالة على حاجتنا الهائلة للثورة الادارية في التعليم الا انها مع ذلك تمثل الاستثناء

وليس القاعدة . فلو أخذنا المسائل على الصعيد العالمى فاننا نجد أن الجانب الإدارى من النظم التعليمية تقيده وتحيط به شبكة من الاتجاهات والطرق الإدارية انحدرت من الماضي الهادئ البسيط الى حاضر ثائر معقد حيث تظهر مطالب جديدة تتأجج وتلمع في كل جانب . وعلى الأغلبية الساحقة من الدول أن تنشئ برامجها الأولى للتنمية المهنية للعاملين بالإدار وللبحوث بقصد تحسين الممارسات الإدارية في التعليم . وينبغى على أغلبية الجامعات في العالم أن تنشئ نظاما جديدا للإدارة الداخلية حيث يقوم المديرون وأعضاء هيئة التدريس والطلاب بأدوار مناسبة في الإدارة . وعلى معظم الدول في العالم أن تأخذ المسألة بجدية تكفى لأن تعامل القائمين على الإدارة التعليمية في أعلا مستوياتها على قدم المساواة وعلى نحو منصف كما هو الحال بالنسبة لغيرهم من المنفذين ذوى المواهب الممتازة في المجالات الأخرى .

مراجع
1- ...
2- ...
3- ...
4- ...
5- ...

تكاليف التعليم وكفايته

معنى الكفاية التعليمية والانتاجية :

لقد أظهرت مناقشتنا المبكرة لموضوعات المعلم والمدخلات المالية في النظام وملاءمة المخرجات للبيئة أنه لا غنى للأنظمة التعليمية من أن تحسن كفايتها الداخلية وانتاجيتها الخارجية . وباختصار أن تكبر حجما وأن تتحسن وأن تؤدي إلى نتائج أكثر إفادة باستخدام مواردها المتاحة . ومما يساعدنا في مناقشتنا التالية أن نتوقف برهة وجيزة لكي نحدد هذه المصالحات الهامة بدقة أكبر .

فبالإشارة إلى الشكل (١) والشكل (٢) الذي يعطى فكرة عن تخطيط التعليم باعتباره نظاما يمكن أن تعرف الكفاية الداخلية للنظام على أنها العلاقة بين مخرجاته ومدخلاته . وتتزايد الكفاية عندما ندخل أي تغيير في العملية التعليمية بحيث تحقق تحسينا في هذه النسبة ، وحتى إذا استحال التوصل كما أوردنا ذلك من قبل - إلى مقياس كامل ودقيق للمخرج الكلى للنظام التعليمي ، فإن هذا الأسلوب من أساليب النظر إلى المسألة يمكن أن يؤدي إلى استبصارات جديدة وإلى بيان كيفية تحسين أداء النظام وعمله . ومن السهل وفي مجال الممارسة أن نقوم كفاية أنظمة فرعية معينة ، أهدافها أكثر تحديدا وقابلية للتعريف ، ونتائجها أكثر قابلية للتقويم . وقد تشتمل هذه الأنظمة الفرعية تعلم الحساب وتعلم لغة اجنبية ، والتهجى والقراءة والعلوم في مستوى مدرسي معين أو آخر . أو تشتمل على نظام فرعى لتعليم الهندسة الميكانيكية بالجامعة . فمثلا إذا أدخلنا طريقة جديدة أو بعض المواد التعليمية المحسنة فادت إلى تعلم أكبر دون زيادة نسبية في التكاليف فإنه في هذه الحالة تكون قد غيرنا نظاما فرعيا وتكون كفايته قد ازدادت . وفي هذا السياق ينبغي أن نلاحظ أن تكاليف الوحدة أصبحت مؤشرا هاما دالا على الكفاية .

ويمكن تعريف الانتاجية الخارجية في نفس الوقت على أنها الفوائد النهائية القصوى التي يحصل عليها التلاميذ والمجتمع من الاستثمارات التعليمية المبكرة (ونعنى بها المدخلات) . وهذه الفوائد بطبيعة الحال أقل

من حيث امكانية قابليتها للقياس الدقيق عن المخرجات التعليمية المباشرة التي يتخرج بها التلاميذ من النظام يوم تركهم له . ومع ذلك فان هذا المفهوم ذاته مفيد لانه يمكننا من البحث المعقول عن طرق لتحسين الانتاجية الخارجية . ان تغير منهج دراسي مثلا بحيث يستبدل أشياء لها سلة واهمية في حياة التلميذ والمجتمع بأشياء غير ذات أهمية - او بحيث يحل محتوى حديث من المادة مكان محتوى قديم عفى عليه الزمان - يجعل لهذا المنهج احتمالات عالية في زيادة الانتاجية الخارجية . وينبغي ان نلاحظ انه في مثل هذه الحالة ، وعلى الرغم من ان الاجراء المتخذ كان داخليا بالنسبة للنظام الا ان الأثر النهائي له كان خارجيا . وفي مجال الممارسة والتطبيق يمكن ان تؤدي التغيرات الحادثة داخل النظام التعليمي - بشرط ان تكون تغيرات صائبة - الى افادة كل من الكفاية الداخلية والانتاجية الخارجية .

وان ما قلناه الان ينطبق على انتاجية النظام عندما ينظر اليه من الخارج ، ولكن هناك معنى آخر لمفهوم الانتاجية ينصرف الى الطريقة التي نستخدم بها أي نمط معين من المدخلات في النظام - كالمعلمين العاملين فيه او الابنية المدرسية . وهذا يماثل معنى مصطلح « عامل الانتاجية » عند عالم الاقتصاد . (مشيرا الى العوامل المختلفة للانتاج) عندما يتحدث عن انتاجية العمل او انتاجية رأس المال . وبهذا المعنى يمكن ان نعرف انتاجية أي مدخل تعليمي معين على انه المخرج الكلي للنظام بالنسبة لمقدار ما استخدم من هذا العامل المعين . وواضح ان انتاجية العوامل المختلفة تحدد كفاية النظام كما عرفناه الان (١) .

ولكى نبعد هذا كله عما يبدو عليه من التجريد والتنظير دعنا نبين كيف ينطبق على انتاجية المعلم . اذا زود المعلمون بأدوات أفضل يعملون بها - مثلا كتباً مدرسية أفضل وأكثر ومواد تعليمية اضافية - ومعامل لغويات ، ومساعدین لهم للقيام بالأعمال الكتابية وغيرها ، او زودناهم ببرامج تعليمية اذاعية وتليفزيونية جيدة - فانهم قد يقدرّون على تعليم

Economists will recognize, we hope sympathetically (١) that in the interests of conveying the essential concepts of efficiency and productivity to non-economists, we have simplified the matter by avoiding questions such as marginal productivity. We have also tried to define these concepts in ways which educators will see as relevant to their own enterprise.

تلاميذ أكثر عددا ، وقد ينجح هؤلاء التلاميذ في تحقيق قدر أكبر من التعلم في الدرس الواحد أو في العام الدراسي بأكمله وعلى نحو أفضل وذلك أكبر مما كانوا يحققونه في ظل مجموعة الظروف السابقة على مثل هذا التجديد . وقد لا يعمل المعلم نفسه بمشقة أكبر غير أنه على أية حال قد يستمتع بعمله بدرجة أكبر عن ذي قبل . وتستغل قدراته المهنية على نحو أكبر عندما تتوافر أدوات تعليمية أحسن بل ويحقق عندئذ نتائج أفضل كما وكيفاً وفي هذه الحالة تزداد انتاجية المعلم .

وبهذه الطريقة نفسها تزايدت انتاجية العاملين وأصحاب المهن في الميادين المختلفة عبر السنوات واستطاعوا زيادة انتاجيتهم في الساعة وتحقيق أمور أفضل . ولننظر مثلاً لعدد المرضى الذي يمكن للطبيب في الوقت الحاضر أن يعالجهم إذا حرماه من سيارة تحمله اليهم ، وما الذي كان يستطيع تحقيقه بالنسبة لصحتهم إذا وجد فجأة أنه بغير أدوات حديثة وبغير خدمات معملية ودوائية . لا شك أنه كان سيحقق أقل بكثير مما نجده الآن . وإذا نظرنا إلى الفلاحين في مزارعهم والعمال في مصانعهم ، والمهندسين ورجال الأعمال في مواقع عملهم فإننا نجدهم جميعاً قد زادوا من انتاجيتهم ، وبالتالي زادوا من دخولهم في الجيلين الآخرين وذلك لاستخدامهم أدوات وطرقاً جديدة ، وبتقسيمهم الأعمال بين أنفسهم وبين من يساعدونهم في العمل وفق تخصصاتهم .

ولم تخط عملية التحول إلى المصرية إلا خطوات قليلة في مجال التعليم ، ولا يشك انسان للحظة واحدة إذا لاحظ العملية التعليمية كما تحدث ملاحظة موضوعية ، أو إذا شارك فيها بنفسه ، أن بكل نظام تعليمي - بما في ذلك أحدث الأنظمة - مجال كبير لتحسين كفايته وانتاجيته ، وأنه ليس سهلاً علينا بطبيعة الحال أن نتكلم عن التحسين أكثر مما نعمل على تحقيقه .

وكما لاحظنا فيما يتصل بالإدارة التعليمية ، هناك نقص في الأنظمة التعليمية يكمن في قصور الوسائل التنظيمية والأدوات التحليلية التي تمكن من التعرف على التحسينات الممكنة من هذا النوع ، ثم الاستفادة منها - فضلاً عن ذلك كثيراً ما تتطلب هذه التحسينات تغيير الروتين المألوف وتبنى أساليب جديدة وتقسيمات جديدة للعمل . ومثل هذه التغيرات التي تؤثر في كثير من المشاركين في النظام يسهل أن تثير المقاومة بين كثير من الناس الذين يرون في التجديد المقترح وسيلة تتطلب منهم

القيام بأعمال أكثر وبنفس الاجر ، أو وسيلة تجعل ماكانوا يقومون به من أعمال متخلفا وغير مطلوب .

نقص الحوافز المشجعة :

وهذا يشير الى الأهمية الكبرى للحوافز اللازمة للتغيير . وهي تبرز فرقا عميقا آخر بين التعليم والصناعات الأخرى . فتلك الصناعات في العادة تباع منتجاتها في السوق - الفلاح مثلا يبيع خضرواته والصانع أحذيته ، وعلى هذا النحو فانه يتوافر للفلاح أو الصانع وسيلة بسيطة للتعرف على كفايته : فهو يستطيع أن يقدر مكاسبه على أساس الفرق بين التكاليف الداخلة في الانتاج والعائد من المبيعات . ولما كان هدفه مضاعفة مكاسبه فان لديه حافزا قويا لادخال كل تغير في العملية أو الانتاج يرجى من ورائه ان يحسن النسبة بين المخرج والمدخل في العملية التي يعمل فيها .

ولسوء الحظ فانه لا ييسر للتعليم مثل هذا المقياس للكفاية . بل ولا يوجد فيه نظام طبيعي للحوافز يدفع دائما الى التغيير . ومثل هذه الحوافز غير المباشرة التي يمكن للفرد أن يتصورها بالنسبة لنظام تعليمي معين والتي يمكن لها أن تدخل التحسين على كفايته وانتاجيته تبدو آثارها وتضع نتيجة لجمود العملية التعليمية وقصورها الذاتي بل ولما تشتمل عليه من مشبطات . ولقد أشرنا من قبل الى مثال جيد لهذه النقطة وان كان قد ذكر في سياق مختلف . لقد كانت هناك محاولات عديدة للأخذ بنظام تحديد أجور المعلمين على أساس الجدارة وترقيتهم بناء على كفاءتهم ، واستهدف هذا النظام توفير حوافز فردية أكبر . وعلى الرغم من وجود صعوبات عملية في مواجهة خطة مثل هذه - وبينما رحبت هيئات للمعلمين في أماكن قليلة بنظام دفع الاجور والترقية على أساس الجدارة كما حدث في يوغوسلافيا الا ان نقابات المعلمين على وجه العموم قد عارضت هذه الأنظمة معارضة قوية . ويذهب أعضاؤها الى القول بعدم وجود طريقة موضوعية للحكم على جدارة المعلم أو الى القول بأن الخطة المعينة التي يقوم على أساسها المعلم قد يساء استخدامها من قبل القائمين على الادارة والاشراف . فهي على أية حال غير ديمقراطية .

ومهما تكن مزايا وعيوب نظام الاجور القائم على أساس الجدارة والكفاءة فان نقابات المعلمين وهيئاتهم تستطيع في كل مكان أن تخدم مهنتها

وتلاميذها خدمة كبيرة اذا بحثت عن طريق لخلق حوافز قوية تؤدي الى تحسين الكفاية التعليمية وتدفع عليه وتحمل الاهداف الشرعية الاخرى لمهنة التعليم ، في نفس الوقت . واقتراحنا هذا فيما نعتقد ليس مغرقا في الخيال ، ففي سياق يختلف عن التعليم تماما اعنى في صناعة استخراج الفحم في الولايات المتحدة الامريكية دعم اتحاد عمال المناجم مثل هذه الخطة . وقد ساعد ذلك على اعادة الصحة لهذه الصناعة المريضة وذلك بالتعاون مع اصحاب المناجم في ادخال تجديدات لزيادة الكفاية والانتاجية فيها . وينبغي عند الاحتذاء بهذا المثال في التعليم الا نخرج عن حدوده الطبيعية . ومع ذلك فاذا أدت التجديدات الى رفع انتاجية المعلم ودخله بدرجة كبيرة كما حدث بالنسبة لعمال المناجم ، فان ازمة التعليم تكون في طريقها الى الحل . غير ان انتاج تلاميذ من نوعية جيدة بطبيعة الحال عمل بالغ التعقيد اذا قورن باستخراج الفحم من مناجمه .

وفي قولنا هذا نعيد تلخيص الاسباب الرئيسية التي تجعل التعليم يواجه الآن اكبر ازمائه اعنى ازمة الكفاية والانتاجية ، كما يتمثل ذلك في ارتفاع تكاليف التعليم مما يهدد بضياح اعز الامل عند المربين ونحن لا نتزيد في القول ، فما نقرأه في هذه الاسباب ليس اكثر مما تعبر عنه الكلمات وليس اقل من ذلك ، فنحن لا نقرر مثلا ان زيادة حجم الفصول علاج لجميع العلل ولا نقرر ان الاسباب التي تؤدي لرفع التكاليف خيرة او شريرة في ذاتها اننا نقرر ببساطة الحقائق الموضوعية التالية :

ان التعليم صناعة تستخدم أعدادا كبيرة من القوى البشرية ذات المستوى العالي والتكاليف المرتفعة ، وهو في تنافسه مع صناعات اقل من حيث الكثافة العمالية وصناعات تتزايد كفايتها وانتاجيتها باستمرار سيخسر السباق وسيستمر في التهقر ويمنى بالهزيمة ما لم تبدل المواهب الانسانية جهودا اكبر لتحسين كفايته وانتاجيته .

وبناء على ما سبق اذا اريد للتعليم ان يحافظ على وضعه التنافسي في سوق القوى العاملة فان الاجور التعليمية ينبغي ان تستمر في الارتفاع حتى ولو لم ترتفع كفاية التعليم وانتاجيته . وعندما يحقق التعليم لاسباب مالية في ان يحافظ على وضعه التنافسي هذا فسوف يحصل على مدرسين ضعافا بدلا من ان يوفر لنفسه مدرسين اكفاء وفي هذه الحالة فان قانون جريشهام التعليمي يتحقق « أي أن العملة الزائفة تطرد العملة الجيدة من السوق » ويفرق النظام في وهدة التدهور والضعف .

ان الحاجة الى تحسين اعداد المعلمين وتدريبهم بالاضافة الى التسرب الملحوظ للمعلمين المدرسين الى خارج النظام يضع عبئا كبيرا على تكلفة كل معلم يعمل بالتدريس ويبقى فيه .

ان تزايد المرتبات بطريقة آلية والمزايا التي يحصل عليها المعلم من التقاعد ولها ما يبررها يمكن مع ذلك أن تؤدي الى تزايد مستمر في التكاليف كلما ازداد متوسط عمر المعلمين . وهذا هو ما يحدث عندما يتزايد حجم جماعات المعلمين ببطء .

وان التشتت الهائل بين جداول المرتبات من المستوى الأدنى الى الأعلى في الجهاز التعليمي . ذلك الذي يستند الى المؤهلات الرسمية والتدرج في الترقية يؤدي الى تزايد كبير في تكاليف الوحدة بالنسبة لكل تلميذ كلما ترقى هيئات التدريس غير المؤهلة تأهيلا كافيا الى مستويات اعلا ، او كلما حل محلهم معلمون من ذوي المؤهلات الافضل . وتتزايد التكاليف بالنسبة لكل تلميذ عندما تنقص اعداد التلاميذ بالفصول المزدحمة ونرجعها الى الحجم العادي .

وكما اتسع التعليم في المستويين الثانوي والعالى وهما مستويان اكثر تكلفة بالنسبة لقاعدة الهرم التعليمي الذي يشمل التعليم الابتدائي كلما ازدادت تكلفة التلميذ .

كما أن تزايد الاهتمام بالدراسات العلمية والفنية في المستويات الثانوية والعالية التي ترتفع تكلفة الوحدة فيها بالضرورة ، يؤدي أيضا الى تزايد أكبر في المتوسط العام للتكاليف بالنسبة لكل تلميذ في النظام .

جدول رقم (٨)

تأثير ارتفاع التكاليف على ميزانية المدرسة الابتدائية في دولة نامية
افتراضية خلال عشر سنوات .

دولة نامية عدد سكانها (٥) ملايين نسمة ، ودخلها القومي (٢٠٠) مليون دولار (أى أن متوسط دخل الفرد ٤٠ دولارا) .

سنة البدء	بعد عشر سنوات		
	حالة أ	حالة ب	
١٢٠٠,٠٠٠	١,٥٣٦,٠٠٠	١,٥٣٦,٠٠٠	١ - الأطفال في سن المدرسة الابتدائية
% ٣٣	% ٣٣	% ٥٠	٢ - نسبة المتقدين
٤٠٠,٠٠٠	٥١٢,٠٠٠	٧٦٨,٠٠٠	٣ - المقيدون
١ : ٥٠	١ : ٤٠	١ : ٤٠	٤ - النسبة العامة بين التلاميذ والمدرسين
٨,٠٠٠	١٢,٨٠٠	١٩,٢٠٠	٥ - عدد المدرسين المؤهلين
١٢٠٠ (% ١)	٣٤٥٦ (% ٢٧)	٥١٨٤ (% ٢٧)	منهم نصف المؤهلين
٢٠٠٠ (% ٢٥)	٦١٤٤ (% ٤٨)	٩٢١٦ (% ٤٨)	غير المؤهلين
٤٨٠٠ (% ٦٠)	٣٢٠٠ (% ٢٥)	٤٨٠٠ (% ٢٥)	٦ - المرتبات السنوية :
٨٠٠	١٨٠٠	٢٣٠٤	بالدولار
٧٢٠	٧٢٠	٩٢٢	المؤهلون
٣٠٠	٣٠٠	٣٨٤	نصف المؤهلين
٦٠٠٠٠٠	١٤٥٠٠٠٠	٢٧٨٥٥٠٠٠ (دولار)	٧ - الانفاق الجارى الكلى
١٠٠	٢٤١	٤٦٤	للتعليم الابتدائى
(Index)			٨ - دليل الإنفاق

ان حصيلة تأثير عدد قليل من العوامل على تزايد التكلفة واضح في النموذج المعروض في جدول (٨) وان لم تتضح جميع العوامل . وبالرغم من أن هذا النموذج غير واقعى الا أنه يقوم على بيانات مدعمة بالأسانيد

ومستمدة من عدة دول افريقية ، وهو يقترح طريقة ونظام الازدياد الذى يمكن أن يحدث في تكاليف المدرسة الابتدائية وحدها في مثل هذه المواقف في العشر سنوات التالية اذا قبلنا المسلمات التالية :

في الحالة (١) :

١ - أن يبقى معدل مشاركة التلاميذ قوميا ثابتا عند النسبة ٣٣٪ بينما ينمو عدد الأطفال في سن التعليم في المجتمع الاصلى بمعدل ٢٪ كل سنة .

٢ - أن يتحسن بروفيل المؤهلات اللازمة للمعلمين تحسنا معتدلا .

٣ - أن تبقى مستويات الأجور الأساسية للمعلمين بغير تغير .

٤ - أن تتحسن النسبة بين التلميذ والمعلم من ٥ : ١ الى ٤ : ١

الحالة (ب) : نفس المسلمات تبقى كما هي ماعدا :

١ - أن معدل مشاركة الأطفال يتزايد ليصبح ٥٠٪

٢ - أن مستوى مرتبات المعلمين يزداد بمتوسط ٢ ٪ في السنة بما يتفق مع الدخل في بقية المجالات الاقتصادية في المجتمع .

وهذه المسلمات مسلمات محافظة ، ومع ذلك فان النتيجة المترتبة عليها في العشر سنوات التالية هي رفع التكلفة الكلية للمدرسة الابتدائية في الحالة (١) من ٦ ملايين الى ١٤٥ مليون ، وفي الحالة ب من ٦ ملايين الى حوالى ٢٨ مليون ، ومع ذلك فان نصف الأطفال في المجتمع أو أكثر ما يزالون خارج المدرسة الابتدائية . وهذه القوى الكامنة في البناء التعليمى التى تؤدي الى زيادة النفقات تشبه القنبلة الزمنية التى تهدد ميزانيات التعليم بالانفجار . ويجدر أن يقدم النصيح لترشييد أى نظام مدرسي بحيث يضع نموذجا مناسبيا للانفاق يناسب وضعه .

وهناك نقطتان أخريان ينبغى أن أسوقهما عن مشكلة تكلفة التعليم .

النقطة الاولى تتمثل في حقيقة بسيطة كثيرا ما نغفلها وهى أن أى بناء

جديد يلزم النظام التعليمي بالاستمرار في الاتفاق عليه في المستقبل على نحو معين مما يزيد كثيرا عما يتكلفه البناء الجديد نفسه .

ونحن في حاجة الى بحوث أكثر عن طبيعة هذه النسبة (تكاليف الاستثمار المبدئي الى التكاليف السنوية الجارية التي تجيء بعد ذلك) في ظل ظروف مختلفة . غير انه في فرنسا مثلا يبدو أنها تقترب من ٦ : ١ في المستويات الابتدائية والثانوية وحوالي ٧,٥ : ١ في المستوى الجامعي . وبعبارة أخرى متى ما شيدنا مدرسة جديدة فان تكاليف ادارتها في كل سنة بعد ذلك تساوي على الأقل سدس قيمة التكاليف الأصلية ويمكن أن نسوق مثالا من ساحل العاج يقترح نسبة ٨,٥ : ١ في المستوى الابتدائي (١) وفي أوغندا نجد نسبة مماثلة تنطبق على المدارس الثانوية العامة . وقد تتفاوت النسب في أماكن أخرى تفاوتاً كبيراً عن هاتين النسبتين . ولكن النقطة الأساسية ، مازالت صادقة وهي أن استثمار رأس مال جديد في التعليم - سواء أكان التعليم بالمجان أو بمصروفات ، يثقل على دخل النظام التعليمي وميزانيته في المستقبل ، وعلى الدول النامية أن ترقب بعين الرعاية هذه النقطة خشية أن تتحول الأبنية المدرسية الجديدة التي تقدم لها بشروط سهلة وبأفضل النوايا الى فيل أبيض يلثم كل ما يوجد في البيت من طعام كما تقول الاسطورة الخرافية .

والنقطة الثانية تتصل بما يفرضه تسرب التلاميذ ورسوبهم ، أو انهائهم تعليمهم مع عدم استخدامهم لما تدربوا عليه تدريباً كبيراً للغاية . . . بما يفرضه كل هذا على التعليم من تكلفة باهظة . وأن متوسط تكلفة التلميذ الذي نتوصل اليه بقسمة التكاليف الكلية على جميع المتحقيين بالتعليم قد تقل كثيرا من التكلفة الفعلية لتخريج تلميذ واحد في النظام بعد الانتهاء منه بنجاح ، وينطبق هذا بدرجة أكبر على تكلفة أولئك الذين يتمون دراساتهم ويستخدمون ما تدربوا عليه استخداماً حسناً بعد تخرجهم فيه .

وكما قلنا من قبل في كثير من الدول النامية يتم المرحلة الابتدائية نصف من يلتحقون بها أو زد عليه قليلاً . ومن هؤلاء الذين ينهون هذه

J. Hallak and R. Poignant, Les Aspects Financiers de l'éducation en Côte d'Ivoire, Monographies Africaines, No. 8 (Paris/IIEP, 1966.)

المرحلة يستغرق أكثر من نصفهم سنوات أكثر من المعتاد لاتمام هذه المرحلة، ففي كل من جابون وساحل العاج ومالي مثلاً ، نجد أن أكثر قليلاً من ثلث التلاميذ الذين اتعوا الصف السادس الابتدائي استطاعوا الانتهاء من هذه المرحلة في السنوات الست المرسومة لها بينما استغرق ٤٠٪ منهم سبع سنوات ، واحتاج الباقون إلى ثمان أو تسع سنوات (١) .

وتظهر التكلفة الفعلية الكلية بالنسبة لكل متخرج عندما تضاف التكاليف الكلية للمتسربين والراسبين إلى النتائج النهائي كما في الجدول (٩) ، وفيه مقارنة للتكلفة الاسمية لكل تلميذ إذا استطاع التلاميذ جميعاً الذين يدخلون النظام الانتهاء منه فعلاً في الوقت المحدد له ، وسوف يقارن هذا بالتكلفة الفعلية لكل متخرج عندما يدخل في الاعتبار التكاليف الفعلية لاعادة القيد بالصفوف الدراسية وللذين لا يتمون الدراسة .

جدول (٩)

تكلفة الوحدة في كل مستوى تعليمي في إحدى دول أمريكا الوسطى
في العام الدراسي ١٩٦٣/١٩٦٤
(بالدولار)

المستوى التعليمي	التكلفة الاسمية لكل تلميذ في السنة	المدة الاسمية للمرحلة	التكلفة النظرية في المرحلة	المتوسط الفعلي للتكلفة بالنسبة لكل متخرج
الابتدائي	٥١	٦	٣٠٦	٨٠٠
الثانوي	١٠٤	٥	٥٢٠	٢٩٧٠
أكاديمي	٢١٧	٥	١٠٨٥	٥٢٨٥
الجامعي	٣٩١	٥	١٩٥٥	٩٧٣٩

Source : unpublished data.

تحسين الكفاية التعليمية :

وان دليلاً من هذا النوع يوجب كما هو واضح على القائمين على الإدارة التعليمية في كل مكان أن يقوموا بحملات كبيرة تستهدف رفع الكفاية التعليمية وانتاجية التعليم ، غير أن السؤال هو كيف يمكن لهم أن يقوموا

J. Proust, «Les Deperditions scolaires au Gabon; and I. Deblé «Rendements scolaires dans les pays d'Afrique d'expression française», in Etude «Tiers-Monde», Problèmes de planification de l'éducation (Paris, IEDES, 1964).

بهذا العمل على افضل نحو ؟ ما هي النقاط الاساسية داخل نظامهم التعليمى التى ينبغى أن يوجهوا جهودهم نحوها ويكرسوا لها هجومهم ، وماهى الاختيارات الاخرى المتوافرة لهم ؟ .

ان اجابة ذات شقين تفرض نفسها علينا ، والشق الاول يتطلب منهم ان يخططوا حملتهم على أساس تحليل الانظمة وعلى أساس عدد من المبادئ الاساسية ، والشق الثانى يتطلب حسن الاستفادة من الدروس العملية القائمة على الخبرة والمتوافرة من قبل . وسوف ننظر في ايجاز الى كل من هذين الشقين .

الحاجة الى استخدام اسلوب تحليل النظم :

فاذا نظرنا الى الشق الاول فان نفس النوع من تحليل الانظمة الذى استخدمناه في هذا الكتاب على نحو شامل يمكن أن يطبق على نحو مثمر على الجوانب الخاصة بأى نظام تعليمى معين ، والحق أن الاساليب التى تمكن من القيام بهذا مازالت تتطلب مزيدا من التنقيح ، غير أن هذا ينبغى الا يؤجل المسألة ويؤخرها لأن المنطق الاساسى واساليب منهج التحليل المقترح متوافرة لدينا ، غير أنه من الضرورى أن نطبقها في ضوء افضل الحقائق المتوافرة في أى موقف معين ، وبالرغم من أن البحث سيستمر جريا وراء حقائق افضل ، واساليب اكثر حدا ومهارة .

وعندما نطبق تحليل النظم ليساعدنا على تشكيل استراتيجىة للعمل والتنفيذ سيكون من المفيد الا تغرب المبادئ السنبغة التالية عن ذهننا وبعضها مألوف لآى طالب في السنة الأولى من دراسة علوم الاقتصاد لأنها كانت ومازالت بمثابة القلب من جميع أنواع التقدم العصرى في انتاجية الانسان ، وبعضها الآخر مألوف لطلاب علم النفس الحديث والتربية المعاصرة ولكنها لم توضع بعد موضع الاستخدام التام ، واذا وحدنا وربطنا بين هذه المبادئ فانها تصبح أدوات عمل قوية لاعادة تشكيل أى نظام تعليمى وتحسينه بطرق متنوعة ولا حصر لها تقريبا .

مراعاة المبادئ الآتية :

١ - مبدأ الفروق الفردية Individual differences يقرر أن التلاميذ يختلفون ويتفاوتون تفاوتاً هائلاً في استعداداتهم الفردية ومعدلات

تعليمهم ، وطرق التعلم ، ومعنى هذا أن كل تلميذ سوف يتعلم على أفضل نحو عندما تتشكل وسائل التعلم وظروفه على نحو مرن بما يتناسب مع سرعة تعلمه وأسلوبه وعلى العكس من ذلك إذا وجدنا أن نظام التدريس والتعلم يهمل هذه الفروق الفردية الكبيرة فإن الكفاية التعليمية في كل هذا الموقف لابد وأن تنحدر إلى مادون المستوى المرغوب فيه .

٢ - مبدأ التعليم الذاتي Self-instruction يقرر أن كل تلميذ مهما كانت استعداداته لديه حب استطلاع فطري وقدرة على تعلم قدر كبير من الأشياء معتمدا على نفسه شريطة أن تستثار دوافعه على نحو سليم وأن يوجه التوجيه السديد وأن توفر له مواد التعلم في صورة جذابة وقابلة لهضمها . وعلى العكس من ذلك إذا تعرض التلميذ لفترات طويلة لظروف تجعله يربط التعلم بالخوف والملل والفشل وعدم الأهمية فإن ذلك يجمع حب الاستطلاع الطبيعي عنده ويثد رغبته في التعلم .

٣ - مبدأ الربط بين الطاقة الانسانية والموارد الفيزيائية Human energy and Physical resources يقرر ببساطة بالغة أنه يمكن زيادة العمل الذي ينجزه الإنسان (مدرسا أو تلميذا) زياد كبيرة إذا ما وضعنا في متناول يديه أدوات وتكنولوجيات أكثر وأفضل ، وإذا علمناه كيفية استخدامها للأفادة منها على أفضل نحو .

٤ - مبدأ المدى الاقتصادي Economics of Scale ويذكر بأنه إذا كان الموقف التعليمي يتطلب تسهيلات تعليمية غالية التكلفة وأدوات وأجهزة فإن تكلفتها بالنسبة لكل تلميذ يمكن خفضها - دون أن يؤثر ذلك في الجودة أو الفاعلية - وذلك عندما ننتجها ونستخدمها على نطاق أكبر حتى تصل إلى النقطة التي عندها يصبح استخدامها اقتصاديا للغاية .

أن ما يعتبر مرتفع التكلفة على نطاق ضيق بحيث يمنع من الاستخدام قد يكون ميسرا اقتصاديا عندما يستخدم على نحو واسع وعندئذ يعتبر بحق أقل الاساليب تكلفة .

٥ - مبدأ تقسيم العمل Division of Labor يقرر أنه إذا قسم الناس أصحاب الكفايات المتخصصة المختلفة بل والمتفاوتون في مستوى الكفاية ، إذا قسموا عملا مركبا إلى أجزائه المكونة ، ثم عالج كل شخص

عندئذ الاجزاء التى تتفق على افضل نحو ، مع كفايته فان كل فرد يؤدى العمل بأعلى انتاجية يقدر عليها ، وستكون النتيجة النهائية لذلك اعظم .

٦ - مبدأ التركيز والمقدار الحرج : Concentration and Critical Mass
يقرر أنه ليس من الاقتصاد أن تركز على أهداف تعليمية معينة ما لم نصل الى نقطة يكون عندها مقدار النتائج وكفايته متناسبا مع الجهود المبذولة ، وما لم نصل الى هذه النقطة ونتعدها فان العائد سوف يكون قليلا ان لم يكن معدوم القيمة تماما .

٧ - مبدأ افضل استخدام واستفادة : Optimizing
يقرر أنه عندما تتحد عدة مكونات مختلفة في نظام انتاجى فانه من غير الممكن على الاطلاق بالنسبة لكل مكون أن يستخدم بالحد الاقصى النظرى المرسوم لانتاجيته ، ولكن الحد الاقصى للنتائج الكلية او الشاملة ستتحقق عندما نعمل على تركيب المكونات بنسب تتيح استخدام اندر المكونات واغلاها اكبر استخدام ، وتستخدم المكونات الارخص والاكثر وفرة استخداما اقل وان الاستفادة من نظام تعليمى على افضل نحو او من نظام فرعى يستلزم عملية اقتصادية trade off صممت لتحقيق افضل مجموعة من النتائج الجيدة للتعليم من ناحية وبتكلفة اقتصادية معقولة من ناحية اخرى . وان افضل ترتيب او تنظيم من وجهة النظر الاقتصادية البحتة من النادر أن تتفق مع افضل تنظيم من وجهة النظر التعليمية ، وعلى ذلك ففى مجال التطبيق ينبغى أن نبحث عن افضل توافق بين وجهتى النظر .

امثلة توضح كيفية تطبيق المبادئ السابقة :

وهذه المبادئ قد تبدو عقيمة جديا . عندما تصاغ صياغة مجردة، غير أننا نستطيع ان نبعث فيها الحياة وأن نعطيها معنى عمليا عندما ننقل الى الجانب الثانى من السؤال الذى طرحناه من قبل ، ولقد بذلت أنظمة تعليمية عديدة في الحقيقة جهودا ذات أهمية في العشر سنوات الماضية لزيادة كفايتها وفعاليتها ، وأن خبرات تلك النظم لتبرز أن نفحصها فحفا أعمق وعن قرب وأن يتاح لها انتشار أوسع ، ونورد هنا على سبيل المثال بعض الممارسات التى جربتها هذه الانظمة والتى يمكن لانظمة أخرى أن تحصل منها على اشارات وتوجيهات مفيدة .

انقاص تكاليف بناء المدرسة وذلك عن طريق استخدام أساليب التخطيط والهندسة وطرق الانتاج الحديث كتلك التي نعرفها معرفة جيدة من خبرات البريطانيين والمكسيكيين ، وتلك الطرق التي يشجعها الآن مراكز اليونسكو للابنية المدرسية في المناطق النامية (١) .

ان اعادة تخطيط وتقسيم المساحات المتوافرة واستخدامها الى اقصى الحدود مثل الجداول الاكاديمية خلال العام كله التي تتبناها جامعات معينة في الولايات ، ونظام الفترتين في المدارس الابتدائية بالدول النامية كما في تونس وعدة دول في أمريكا اللاتينية (٢) . والحل الاخير لايعتبر تربويا ومرغوبا فيه في المدى البعيد ، ومع ذلك فهو كمرحلة انتقال مناسب

Educational Facilities Laboratoires, Inc., The Cost of (١)
a School-house (New York, 1960) ; Interstate School Building Service, Economies in School Construction (Nash ville, Tenn., George Peabody College for Teachers, 1962) ; Mexico, Regional School Building Centre for Latin America, CONESCAL, (Mexico, 1965 to date) ; United Kingdom Department of Education and Science, Bulletin (London, 1955 to date) ; and Unesco, Various Publications of the Regional School building centres for Africa and Asia, Khartoum and Colombo.

American Association of School Administrators, Year-(٢)
round School (Washington, D.C., 1960) ; G. Oddie, School Building Resources and Their Effective Use. Some Available Techniques and Their Policy Implications (Paris, OECD, 1966) ; W.H. Stickler, and M.W. Carothers, The Year-round Calendar in Operation (Atlanta : Southern Regional Education Board, 1963) ; D.J. Vickery, A Comparative Study of Multi-purpose Rooms in Educational Buildings (Bangkok : Unesco Regional Office for Education in Asia, 1964) ; D.C. Webb, Year-round operation of Universities and Colleges, (Montereal : Canadian Foundation for Educational Development, 1963) ; J.T. Shaplin, and H.F. Olds, Team Teaching (New York, Evanston, and London, Parper & Row, 1964) ; and J.L. Trump, Images of the Future : A New Approach to Secondary School. (Urbana, Illinois : Commission or the Experimental Study of the Utilization of the Staff in the Secondary School, 1959).

وما يزال يستخدم استخدما كبيرا من قبل الاتحاد السوفيتي وفي بعض الحالات في الولايات المتحدة الأمريكية ، ولقد أتاح لعدد أكبر من الأطفال الحصول على التعليم دون أن يلحق ضررا كبيرا بكيف التعليم .

إيصال التعليم الجيد عن طريق الإذاعة والتلفزيون وإيصال المواد الدراسية الجديدة والأكثر حداثة . وتوسيع مجال هذه الخدمات التعليمية بحيث تشمل عملاء جدد لم تسبق خدمتهم ، وذلك بنفقات أقل عما يحدث بالوسائل التقليدية (١) .

إطالة الساعات المدرسية لإتاحة وقت أكبر للتدريس والتعليم (في بعض الدول النامية) حيث تقل الساعات الدراسية وتقتصر السنة الدراسية قصرا كبيرا وذلك بقصد ضمان نتائج مرضية .

اشتراك معهدين متجاورين في التجهيزات المدرسية الغالية التكاليف وفي هيئات التدريس المتخصصة (المعامل - الملاعب - المطاعم - المسرح المدرسي - الخدمات الدراسية) وذلك عندما يكون ذلك ممكنا دون زيادة كبيرة في تكاليف النقل أو التركيب .

اشتراك الولايات المتجاورة أو الدول في البرامج الجامعية المتخصصة الغالية التكاليف وبهذه الطريقة يمكن أن تحقق معا ما لا تستطيع كل على حدة تحقيقه (مثلا جامعة شرق أفريقيا ، أمريكا الوسطى . مكتب التعليم للمناطق الجنوبية في الولايات المتحدة ومجموعات من الكليات العديدة المتعاونة في الولايات المتحدة) وجامعتي داکار وأبديجان (٢) .

استخدام مساعدين للمدرسين في حجرة الدراسة وذلك للقيام بالأعمال الكتابية وما يماثلها . . وعلى هذا النحو يمكن أن تساعد المعلمين

(١) W. Schramm, et al., op. cit. (in particular, the summing up to Chapter 4, «What do the new media cost ?»

Consejo Superior Universitario Centroamericano, Plan (٢) para la integración regional de la educación Superior Centroamericano (Costa Rica, 1963) ; and Unesco, The Development of Higher Education in Africa (Paris, 1963), pp. 219-338.

على القيام بتدريس مباشر أكثر (كما في مدارس حكومية كثيرة في الولايات المتحدة) (١) .

التأهيل والاهتمام الأكبر بالتعليم الذاتي الحسن التخطيط مثلا باستخدام مواد التعليم المبرمج ، الآلات التعليمية ، ومعامل اللغات ، والكتب الجيدة ، وكل هذه تمكن التلاميذ من أن يتحركوا وفقا لسرعتهم كما تمكن المدرسين من أن يخدموا أعدادا أكبر من التلاميذ (وهناك أمثلة كثيرة في أمريكا الشمالية وفي أوروبا ، وأمثلة قليلة في المناطق النامية) (٢) .

تزايد الانفاق على الكتب المدرسية والوسائل التعليمية الأخرى وذلك لتمكين التلاميذ من تعلم مقادير أكبر ، معتمدين على أنفسهم ولزيادة إنتاجية المدرس ولحماية التلاميذ من المدرسين غير المؤهلين الضعفاء . (ولسوء الحظ ثمة اتجاه مضاد في كثير من الدول النامية حيث أدى ضغط تكلفة المدرس المتزايدة إلى تأثير مضاد هو تقليل مخصصات المواد التعليمية والمكتبات المدرسية) .

استخدام الممارسات الإدارية الحديثة في مجال الخدمات المدرسية كأن تستخدم بالنسبة لتكاليف خدمات الانتقال ، وفي الكافتيريا ، وفي تدبير الكتب المدرسية وغيرها من المواد ، وتخزينها وفي صيانة المباني ... الخ ولقد أدت عمليات التحليل البسيطة في عدد من الأنظمة المدرسية والجامعات إلى إظهار أن ثمة مجالا كبيرا لتحسين مثل هذه الخدمات وانقاص تكلفتها .

M. Blair, and R.G. Woodward, Team Teaching in Action (Boston : Houghton Mifflin Company, 1964); Central Michigan College, A Co-operative Study for the Better Utilization of Teacher Competencies (Mount Pleasant, Mich., 1955); K. Lovell, Team Teaching (Leeds : University of Leeds Institute of Education, 1961); and J.L. Trump, Images of the Future, op. cit.

P.K. Komoski, and E.J. Green, Programmed Instruction in West Africa and the Arab States, a report on two training workshops (Paris, Unesco, 1964); A.A. Lumsdaine, and R. Glaser, Teaching Machines and Programmed Learning, I, 1965, II; and Fund for the Advancement of Education. Four Cases of Programmed Learning, (New York, 1964).

ضم المؤسسات التعليمية الصغيرة الحجم ودمجها في وحدات أكبر وأكثر كفاءة وأحسن جودة ، وينطبق هذا على وجه الخصوص على المدارس الثانوية وعلى المعاهد الصغيرة لاعداد المعلمين (غير أن دولا عديدة في أمريكا اللاتينية قد سارت في الاتجاه العكسي بأن أنشأت عددا كبيرا جدا من الجامعات الصغيرة لايمكن أن تأمل في بقائها حية من الناحية التعليمية والاقتصادية) (١) .

دراسة واختيار موقع المدارس وحجمها بحيث تخدم على أفضل نحو مجتمعا من التلاميذ مبعثرا وذلك بأقل تكلفة (فالبحوث العلمية في هولانده طبقت نظرية الموقع على التعليم ، وتوفير تسهيلات لتدريس مهني (للمرحلة الثانوية) بين المدن البنائية المختلفة على أساس دراسة التكاليف النسبية للأنماط المختلفة من هذه الدراسة .

وهذه القائمة المختصرة المنتقاة توضح أن هناك فرصا كثيرة لتحقيق تحسينات في الكفاية التعليمية ، ذلك أنها تبين بجلاء أنه لا يوجد دواء وحيد لكل داء ، كما تبين وجوب الاقتراب من هذا العمل من زوايا كثيرة وفي نقاط شتى ، وبتصميم وعزم هائلين .

ولا تستلزم معظم أنماط العمل السابقة خروجا كبيرا وملفتا للنظر على الممارسة التقليدية . وسوف تؤدي هذه الممارسات بغير شك عندما تطبق بقوة وعلى نحو خلاق الى تحقيق مكاسب هائلة . ولكن السؤال يبقى : هل يكفي استخدام الوسائل التقليدية لحل المشكلة ؟ ان تخميننا هو أننا في حاجة الى شيء أبعد وأكثر ، فنحن نحتاج الى استراتيجية جديدة في الأساس تحطم قيود التقاليد وتجبرؤ على أن تفكر في تجديدات من النوع المقبول في المجالات الحياتية الأخرى ، ولقد أدى نقص في الشجاعة والخيال الى العجز حتى عن أن نحلم باستخدامها في مجال بالغ الأهمية والحيوية وهو تعلم الانسان ونموه .

ومن الغريب أن التجديد في التربية النظامية أصعب كثيرا من عمل ما ليس تقليديا في الجانب الآخر من التربية ونعني به التربية غير النظامية أو غير المدرسية وهذا هو الموضوع الذي نتناوله الآن .

(١) Interstate School Building Service, School Construction, op. cit.; and Unesco, Provisional Report of the Meeting of Experts on Higher Education and Development in Latin America, University of Costa Rica, San José, 15-24 March 1966 in Higher Education and Development in Latin America (Paris : Unesco, 1966), pt. 11, p. 8.

الفصل الخامس

التربية غير المدرسية

أشرنا حتى هذه النقطة اشارة عارضة الى ذلك التنسيق المحير والمربك للأنشطة التعليمية غير المدرسية ، وللتدريب الذي يشكل - أو ينبغي أن يشكل - تكملة هامة للتعليم المدرسي في أى مجهود شامل على المستوى النوعي للتعليم . ويطلق على هذه النشاطات تسميات مختلفة - تعليم الكبار والتعليم المستمر - التدريب أثناء الخدمة - التدريب المنجل ، تدريب الفلاح أو العامل - أنواع من التعليم الإضافي . وهذه النشاطات تلمس حياة كثير من الناس وحين يحسن توجيهها فإن لها امكانية عالية للاسهام بسرعة وعلى نحو جوهري في تنمية الفرد وفي التنمية القومية . ويمكن أيضا أن تسهم في الاثراء الثقافي ، وفي تحقيق الفرد لذاته .

وهناك اذن اتفاق عام شامل على أن هذا النسق التعليمي غير الواضح الملامج هام ، ويستحق عناية واهتماما أكبر . غير أن المرء يجد في ضوء الشواهد السطحية أن الكلمات الجريئة والشجاعة عن هذا الموضوع ينذر أن ترتبط بأفعال جريئة وشجاعة بنفس المقدار . وهناك سبب واضح لهذا وهو أن النشاطات التعليمية غير المدرسية اذا قورنت بالنظام والتنسيق والتماسك النسبي لوجود في النظام التعليمي المدرسي تبدو غير منظمة وتتحدى الوصف البسيط لها بأنها ذات خطة منظمة ولا يمكن أن تشخص على هذا النحو وهناك عدد قليل من الدول التي يتوافر لديها بيانات واحصائيات جيدة عن نشاطاتها الحالية في هذا المجال ، وبالتالي فإن كثيرا من الدول ليس لديها تقويم وتقدير لحاجاتها المستقبلية وكيفية مواجهتها على أفضل نحو . ولقد حاول معهد التخطيط التعليمي الدولي أن يوفر مثل هذه البيانات والاحصائيات في تنزانيا والسنغال . (١)

(١) See J. King, Planning Non-formal Education in Tanzania, African research monographs No. 16 (Paris, Unesco/HEP, 1967); and P. Fougereyrollas, F. Sow, and F. Vallandon, L'Educa-tion des Adults au Sénégal, Monographies Africaines, No. 11 (Paris, Unesco, HEP, 1967).

وكثيرا ما تكون أهداف النشاطات غامضة وغير واضحة ، كما أن المستفيدين منها غير واضحين التحديد ، ومسئولية ادارتها وتمويلها مبعثرة بين عشرات من المؤسسات العامة والخاصة . وهذه الأنظمة تنشأ تلقائيا وتجيء وتذهب ، تنجح في بعض الأوقات نجاحا باهرا ، وتموت في حالات أخرى كثيرة ، دون أن يلتفت اليها أحد أو يحزن عليها . وليس هناك اشخاص مسئولون على وجه التحديد عن الاشراف عليها ، أو المحافظة على تطوير نمطها على نحو شامل ، والتعرف على الثغرات التي تحتاج الى الملء ، وتصوير متطلباتها في المستقبل ، أو اقتراح أولويات بالنسبة لها ، وطرق افضل للتنسيق بينها ورفع كفاءتها وفعاليتها .

وتزداد المسألة غموضا ، وتحيط بها الغيوم اذا اخفق المرء في التمييز بوضوح بين حاجات التعليم غير المدرسي في الدول الصناعية المتقدمة وحاجات الدول التي تقل عنها من حيث التقدم .

حالة الدول الصناعية :

ازداد ادراك الدول الصناعية في أوروبا وأمريكا الشمالية ووعيها بوجوب متابعة التعليم المدرسي - مهما كان مستواه - من خلال أشكال ملائمة من (التعليم المستمر) خلال حياة كل شخص (١) . واستمرار التعليم خلال الحياة أساسي في مجتمع سريع التغير والتقدم لأسباب أساسية ثلاثة :

١ - لضمان قدرة الأفراد على التحرك المهني ولاتاحة فرص عمل لمن ترك العمل في الماضي .

٢ - أن يزود الأشخاص ذوي التدريب الجيد بالمعرفة الجديدة والتكنولوجيات الأساسية للمحافظة على إنتاجيتهم العالية كل في مكان عمله .

٣ - تحسين رضا الفرد عن حياته ، وتحسين نوعيتها من خلال الاثراء الثقافي اوقت فراغهم المتزايد .

ومن هذا المنظور يصبح للتعليم والتدريب المستمر للمعلمين في جميع

See Appendix 31.

(١) أنظر الملحق رقم ٣١ .

المستويات دلالة استراتيجية خاصة وإذا أخفقوا في ملاحقة آخر تطورات المعرفة فانهم سوف ينقلون الى مواطنى الغد ، تعليم الامس .

ولقد حدث تطوير سريع جدا في معظم الدول الصناعية في شبكة برامج التعليم المستمر ، وذلك استجابة لهذه المتطلبات العديدة . ومن الممكن تماما أن يبلغ ما يستغل في بعض الدول (الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفيتى) من مجموع الموارد الاقتصادية والطاقات الانسانية المستغلة في هذه البرامج ما يقرب من مجموع ما يستغل منها في التعليم المدرسي بجدوله الزمنى الكامل .

وحقيقة هذه المسألة برمتها غير معروفة ، لكن الجهود الذى قام به هارولد كلارك بجامعة كولومبيا ، والذى درس الموقف في الولايات المتحدة كشف عن بعض النتائج المذهلة . لقد وجد انه بالإضافة الى النظام التعليمى المدرسي هناك على الأقل ثلاثة أنظمة تعليمية غير مدرسية خفية عن العيان الى حد كبير ، ولكنها منشغلة بتعليم متعمق لكثير من الأشياء التى يتناولها التعليم النظامى المدرسي . وأول هذه الأنظمة التعليمية ما نجده لدى مؤسسات الأعمال الخاصة . والثانى ما نجده لدى المؤسسة العسكرية ، أما الثالث فيشتمل على أنواع كثيرة من النشاط التعليمى تشرف عليه هيئات ومنظمات خاصة تتطوع للقيام بهذا العمل (١) . وبعض الشركات الصناعية العملاقة ، كما استطاع الاستاذ كلارك أن يقدر ويحسب (ولو أن سجلات حساب هذه الشركات ليست واضحة فيما يتصل بهذه المسائل) ، تنفق على التدريب ذى المستوى العالى اوظفيتها وعملائها ميزانيات تعليمية تبلغ من الضخامة ما نجده في بعض الجامعات الكبيرة ، وكثيرا ما يكون هذا الانفاق على نفس الموضوعات التى تهتم بها هذه الجامعات ، ولقد وجد ايضا أن المساحة المخصصة للنشاط في مدارس

(١) See H.F. Clark, and H.S. Sloan, Classrooms in the Factories (Institute of Research, Farleigh Dickinson University, Rutherford, New Jersey, 1958); H.F. Clark, H.S. Sloan, and C.A. Herbert, Classrooms in the Stores (Sweet springs, Mo : Roxbury Press, Inc., for the Institute for Institutional Improvement, Inc., 1962); and H.F. Clark and H.S. Sloan, Classrooms in the Military (New York : Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, for the Institute for Institutional Improvement, Inc., 1964).

الأحد في بعض الكنائس في بيئات محلية معينة تساوى مساحات الفصول في المدارس العامة المحلية . ومن الكشوف العابرة التي توصل لها ، أن بعض اندية البحوث الخاصة كانت تدرس نفس المقررات الدراسية في الملاحه كتلك التي تقدمها الاكاديمية البحرية في « أنا بوليس » Naval Academy at Annapolis ، بل ان طلاب هذه الاندية الخاصة كثيرا ما تفوقوا على طلاب الاكاديمية البحرية في نفس الامتحانات . ومن ناحية أخرى فان الخدمات العسكرية كانت تزود العسكريين بتدريب فنى مدنى جيد أدى الى أن كثيرا منهم ترك العمل العسكرى ليلتحق بالاعمال المدنية .

حدثت نفس الظاهرة الى حد كبير في أوروبا الغربية ، ولو أن ذلك لم يحدث بنفس المقدار الذى نجده في الولايات المتحدة الأمريكية (١) . ومما يستحق التنويه انجازات الدول الاسكندنافية في مجال تعليم الكبار . كما أن الحكومة الفرنسية اهتمت اخيرا اهتماما متزايدا بالتدريب الخاص وبرامج اعادة تدريب الكبار (٢) . كما بدأ تعليم الكبار في جمهورية ألمانيا الفيدرالية ، وفي المملكة المتحدة حياة جديدة منذ ١٩٤٥ وذلك الى حد كبير من خلال رعاية المؤسسات الخاصة . وتزيد الشركات الصناعية في انحاء أوروبا كلها من عنايتها بالتدريب أثناء الخدمة ومن رعايتها لبرامج التنمية المهنية ، على الرغم من أن هذا يحدث ببطء شديد فيما يبدو بحيث لا يلاحق احتياجاتها . وتقوم الخدمات العسكرية بتدريب القائمين باعداد البرامج في الآلات الحاسبة الحديثة ، وبتدريب الفنيين في الالكترونيات وما شابه ذلك ، وهؤلاء يلتحقون في النهاية بأعمال مدنية .

ولقد أضفى الاتحاد السوفيتى والدول الاشتراكية الاخرى في أوروبا على التربية المستمرة أهمية كبيرة ، وخطت هذه الدول خطوات فعالة في تحقيق هذا النوع من التربية . ويبدو انها ذهبت الى أبعد مما استطاعت الدول الغربية أن تصل اليه في تحطيم العوائق المصطنعة التي أبقت على الانفصال غير الصحى بين التعليم المدرسي والتعليم غير المدرسي لفترة

(١) See A.A. Liveright, «Observations on Developments in the Field of Higher Adult Education in 1965», Limited Circulation Statement at the Center for the Study of Liberal Education for Adults, Boston, February, 1965.

(٢) See «La Formation Professionnelle des Adults», in notes et études documentaires, No. 3104, 9 Juillet 1964, Paris, Secrétariat du Gouvernement, Direction de la Documentation.

طويلة . ولقد ترتب على ذلك وجود حوار مستمر في الدول الاشتراكية بين الجامعات والمدارس الفنية والصناعات التي تخدمها والرواد في البحوث الصناعية . وثمة سؤالان أساسيان بالنسبة لهذا الحوار وهما : (١) ما مدى صلاحية البرامج التعليمية الموجودة حاليا وكيف يمكن تحسينها ؟ (٢) ما هي الأنماط الجديدة من القوى العاملة التي سوف نحتاج لها لخدمة الأنواع الجديدة من التكنولوجيات التي لا تزال في الأفق ؟ ومن ثم ما هي التجديدات التي نحتاج إليها الآن في البرامج التعليمية لكي نواجه هذه الحاجات الجديدة ؟.

وفوق هذا فان الأنظمة التعليمية في هذه الدول قد أوجدت وابتدعت علاقة وثيقة جدا بين العمل والدراسة . وهكذا نجد أن حوالى نصف الطلاب المتحقين بالبرامج الهندسية في الجامعة في الاتحاد السوفيتي يدرسون بعض الوقت ، بينما يقومون بأعمالهم بانتظام خارج الجامعة . فهم يقومون بقدر كبير جدا من التعلم بالمراسلة ، وحديثا جدا عن طريق التليفزيون ، وذلك مع قضاء فترات دراسية بين الحين والآخر في الجامعة (١) . وهناك فرص كثيرة وعديدة متاحة للعامل القادر الطموح في الاتحاد السوفيتي لكي يتقدم تعليميا عن طريق العودة الى المدرسة ، وذلك بغير تضحية شخصية كبيرة . وأساتذة الجامعة بدورهم مضطرون بل ويسمح لهم بأن يتركوا التدريس بالجامعة بعض الوقت لكي يتابعوا التطورات الجديدة المتصلة بميادين تخصصهم مثل برمجة الآلات الحاسبة وذلك لكي يحافظوا على قدراتهم في البحث العلمي ، وحتى يتجنبوا التخلف في هذا المجال . وبعض اصحاب المهن كالأطباء مضطرون لمتابعة المعرفة الجديدة والأساليب الفنية الجديدة في ميادين تخصصهم ، ويتمكنوا من تحقيق ذلك . وسوف يستمر نمو هذه البرامج التعليمية غير النظامية وانتشارها على نحو سريع في الدول الصناعية . وليس من شك في أن الحاجة اليها واضحة ، والدوافع لاستمرارها قوية ، ويمكن توفير الموارد اللازمة لها . هذا فضلا عن أن هذه البرامج تساعد الأشخاص على أن يواكبوا العصر . كما أن هذه البرامج الأكثر مرونة من برامج التعليم المدرسي ، تعوض عيوبها وتعالج نقائصها ، تلك العيوب التي تنبثق من فشل هذا التعليم فشلا سريعا ازاء الحاجات المتغيرة .

وكل هذا يبرز أهمية بلورة وتطوير وجهة نظر أكثر تماسكا عن

Nozhka, et al., op. cit.

(١)

النظام التعليمي غير المدرسي تيسر التنسيق بين أجزائه بعضها والبعض الآخر تنسيقا أكثر فاعلية ، وكذلك بين النظام التعليمي .

ان نفس الظروف التي خلقت الحاجة الى التعليم المستمر في هذه الاقطار ، قد جعلت أيضا إعادة تعريف وتحديد دور التعليم النظامي على نحو جوهري وأساسي أمرا ضروريا . وينبغي أن يكون الدور الاول للتعليم النظامي في السياق الجديد للتغير السريع - كما أكدنا ذلك مرارا - هو أن يعلم التلاميذ ليتعلموا بأنفسهم وبحيث يستطيعوا فيما بعد أن يستوعبوا المعرفة الجديدة والمهارات بكفاءة معتمدين على أنفسهم . ولا تستطيع حتى أعظم الجامعات أن تأمل في تخريج أشخاص متعلمين ، بمعنى أنهم قد أتموا تعليمهم . ان هدفها وأملها في الواقع ينبغي أن يكون تخريج أشخاص قادرين على التعلم ، أي لديهم استعدادات حسنة ليعيشوا حياة من التعلم المستمر . وهذه مسألة مختلفة تماما عن تخريج أشخاص أتموا تعلمهم .

حالة الدول النامية :

تقف الدول النامية في الوقت الحالي في موقف مختلف تماما بالنسبة للتعليم غير المدرسي . وبما أنه لا يتوافر لديها نفس الأساس الاقتصادي العريض الذي يوجد في الدول الصناعية ، أو نفس الأساس الشامل من التعليم العام ، بحيث تبنى فوقه ، فإنها تواجه مجموعة مختلفة من الحاجات الملحة والأولويات . وعندما نفغل هذه الحقيقة كما يحدث عندما تستخدم تلك الدول جهود الاختصاصيين في تعليم الكبار في الدول الصناعية وهي جهود تبذل بكل النوايا والمعاني الخيرة وتحاول تطبيق النظريات ومراعاة الأولويات واستخدام الطرق الملائمة للدول الصناعية في الدول النامية . وسوف تكون هذه الجهود عديمة الجدوى بل وقد تحدث ما هو أسوأ من ذلك فتجلب الضرر .

ان الدول الفقيرة تواجه الآن أولوية خاصة بالتعليم غير المدرسي ، وهي أولوية واجهتها الدول الصناعية الحالية في وقت مضى . وأن عليها أن تستعد للأعداد الكبيرة من التلاميذ والعمال وذوي المشاريع الصغيرة الذين لم يسبق لهم دخول حجرة الدراسة ، ويحتمل ألا يدخلوها ، فتعد لهم مجموعة من المهارات المعينة والمعارف التي يستطيعون استخدامها لتنمية أنفسهم ولتنمية أمتهم (١) .

(١) أنظر الملحق رقم ٣٢ .

وهناك أولوية أخرى وهي رفع مستوى كفاية الأشخاص ذوى الكفاءة الجزئية - كالمدرسين مثلاً - الذين يقومون بأعمال في النظام الخاص أو العام بحيث يكونوا أكثر فاعلية في أداء أعمالهم . والحق أن نوع التدريب أثناء الخدمة يمكن أن يكون مفتاح تحسين نوعية وكفاية الأنظمة التعليمية والإدارة الحكومية والمشروعات الصغيرة . وفضلاً عن ذلك ، فهناك عمل ضخم أكده «جاي هنتر» في دراسة عن تنزانيا (١) . وهو انقاذ الاستثمارات التعليمية الممثلة في آلاف التلاميذ الذين يتركون المدرسة الابتدائية ، والذين يتخرجون في المدرسة الثانوية ، والذين يتسربون من التعليم والذين لم يتوفر لهم بعد فرص للعمل ، ومع ذلك يمكن تهيئتهم واعدادهم لنوع من العمل يتلاءم مع أشكال خاصة من التدريب (مثل الأعمال التدريبية التي يدرب عليها التلاميذ في الولايات المتحدة الأمريكية في ظل ما يسمى برنامج الفرصة الاقتصادية والعاملين فيه (The Economic opportunity program and its Job Corps).

وفي ضوء ضيق الرقعة الزمنية والندرة البالغة للموارد المتاحة لهذه الدول فإنها لا تستطيع أن تتحمل سوء توزيعها على نظام خاطيء من الأولويات . فمثلاً لا تستطيع هذه الدول أن تتحمل توزيع هذه الموارد على حملات لمحو الأمية دون تمييز وقد لا يكون لها الا اثر ضئيل على أهداف التنمية ، أو على برامج إضافية لتعليم الكبار تقوم بها الجامعة لاشباع الحماس الشخصي لأشخاص سبق تعليمهم وذلك بقصد الاستهلاك التعليمي . وهذه أمور مرغوب فيها ، ولكن ينبغي أن تكون الأولوية في هذه المرحلة للاستثمار التعليمي ، ولأناس يستطيعون أن يجعلوا للتعليم عائداً يحقق أقصى خير للجميع . وقد أدرك اليونسكو هذه الحاجة والضرورة وحث الدول من أعضائه في أفريقيا وآسيا على توجيه المشاريع الرائدة لمحو الأمية نحو تعلم يرتبط بالعمل ، ونحو جماعات حسن انتقاؤها داخل القوى العاملة النشطة حتى يمكن زيادة إنتاجها بسرعة أكبر وعلى نحو جوهري ، وذلك عن طريق برامج لمحو الأمية حسن تصميمها لتلائم هذا الهدف وتحققه (٢) . وعلى هذا النحو اتسع مفهوم محو الأمية من حيث

(١) G. Hunter, Manpower, Employment and Education in the Rural Economy of Tanzania, African research monographs, No. 9 (Paris : Unesco, IIEP, 1966).

See Unesco, Literacy : Three Pilot Projects, reprints from the Unesco Chronicle, XI, No. 12 (Paris, December 1965) ; XII, No. 3 (March 1966), and Mary Burnet ABC of Literacy (Paris : Unesco, 1965).

الهدف ليشتمل على تمكين الفلاحين والعمال من تعلم الاساليب الحديثة المعقدة التى يمكن لهم استخدامها في مجال العمل بدرجة اكبر .

وهناك نقص في الغذاء منتشر في جميع أنحاء العالم يتفاقم وينذر بالسوء ، كما أن هناك نموا اقتصاديا معاقا في كثير من الدول النامية ، ومع هذا كله فإن الجهود الرامية الى تجديد القطاعات الزراعية والريفية لتواكب العصر الحديث غير كافية وناقصة . ومن الواضح أنه ينبغي أن يكون تدريب الفلاحين وتوفير الخدمات التعليمية والتدريب عليها وتدريب القادة الريفيين (المجددين وأصحاب المشاريع المختلفة) ، هدفا أساسيا للتعليم غير المدرسي في السنوات القليلة المقبلة ولحسن الحظ فقد اتضح من قبل كما حدث في كينيا على سبيل المثال ، أن برنامج التدريب المختصر الذى يحسن اعداده لتدريب الفلاحين وزوجاتهم (حتى ولو كن لايسطعن القراءة) يمكن أن يكون له نتيجة سريعة وطيبة ، متى تبع ذلك توفير خدمات توجيهية فعالة ومتى دعم ذلك بالعناصر الضرورية المتمثلة في حملة زراعية متكاملة للتنمية .

وينبغي أن نذكر هنا مجموعة خاصة من الصعوبات ، يبدو أن مشكلة تدريب الفلاحين والقادة الريفيين لا تتركز في معرفة الاحتياجات ، بقدر ما تتمثل في تحقيق التنظيم السليم وتوفير الهيئة العاملة لتنفيذه وتحقيقه . وفي هذا المجال ، فإن نقص الموارد الاقتصادية يمثل عقبة أقل بكثير من المتاهة المعقدة من الجهود الاشرافية غير المتناسقة للأجهزة العديدة التى لها يد في المسائل الزراعية والريفية . ويبدو أنه من الضروري جدا أن نعيد توزيع وتوجيه المواهب والطاقات الانسانية لتترك الأشكال الادارية الروتينية الأقل انتاجية الى أشكال التدريب الزراعى والريفى الأكثر انتاجية .

وهناك عقبة رئيسية أخرى تواجه الدول الفقيرة والدول الفنية على السواء ، وهى نقص الوسائل التنظيمية لوضع الأشكال الهامة من التعليم غير المدرسي في مجال التخطيط التعليمى عن وعى وإدراك . طالما أن هذا التخطيط يقتصر على التعليم المدرسي بل وفي بعض الأحيان لم يستوعبه كله . وفي غيبة تخطيط شامل فإنه لا يوجد أساس منطقي معقول لوضع الأولويات ولتوزيع الموارد القليلة ولأختيار التوازن السليم وتقسيم العمل بين الأنماط المختلفة من التعليم المدرسي وغير المدرسي اللذين يستهدفان أهدافا متصلة ويخدمانها . وأن المرء ليخرج بانطباع واضح من الشواهد

القليلة المتوافرة أمامه أن ماخصص للتعليم غير المدرسي في معظم الدول النامية من الموارد المتاحة للتعليم قدر قليل ضئيل (١) . فضلا عن ذلك فإن هذا القدر كثيرا ما يضيع بسبب نقص في وضوح الاستراتيجية ، وقصور في التخطيط ، وفي تحديد أولويات محكمة ، وتنظيمات إدارية فعالة .

وعلى الرغم من الفروق الكبيرة الملاحظة بين الدول الصناعية والدول النامية إلا أنها مع ذلك تشترك في حاجات معينة هامة بالنسبة للتعليم غير المدرسي . أولا : ينبغي أن تحصل هذه الدول على صورة أوضح لما تقوم به الآن ، ومدى إجادتها لعمله - وهذا هو الأساس الذي يمكنها من تشكيل أساليب ما تقوم به من عمل على نحو أفضل وتطويرها ، ولملء الثغرات والفجوات الهامة وللتخلص من أنواع النشاط الأقل أهمية لخدمة الأكثر أهمية . ثانيا : أن هذه الدول في حاجة إلى توفير علاقة أكثر فاعلية بين التعليم المدرسي وغير المدرسي . وذلك لتحطيم الحائط الفاصل بينهما ، ولتحقيق تقسيم عمل أكثر فاعلية بينهما . وثالثا : ولكي تحقق هذه الدول هذين الأمرين فإنها في حاجة إلى تطبيق واستخدام أشكال فعالة من البحث في هذا القطاع الهام من التعليم الذي لم يبحث بالقدر الكافي بعد .

وتستطيع جميع الدول في سبيل تحقيق هذه المحاولات والنجاح فيها أن تتعلم بعضها من بعض بدرجة كبيرة ويمكن أن يساعد بعضها بعضا . وهذا هو الموضوع العريض الذي سنتناوله في الفصل التالي .

See for example, Hnuter's conclusions on Tanzania. (١)

الفصل السادس

التعاون الدولي في مجال التعليم

مفتاح مواجهة الأزمة

السوق الدولية المشتركة للتعليم

ان رجال الدولة ومستشاريهم يكافحون بجهد واجتهاد هذه الأيام لخلق أسواق مشتركة محلية يمكن من خلالها للبضائع الاقتصادية أن تتدفق بوفرة أكبر . والنظم التعليمية على أية حال لديها الآن بل وقد كان لديها سوقها المشترك منذ وقت طويل جدا . وهو سوق يوجد في جميع أنحاء العالم ، ولقد ازداد مقدار التجارة فيه خلال العشرين سنة الماضية في الحجم والتنوع والمجال الجغرافي . ومع هذا فان فوائده الممكنة لم تتحقق الا نادرا .

وهل في الامكان تنظيم توزيع التبادل العالمي للسلع التعليمية والثقافية على نحو يساعد على حل أزمة التعليم التي يشارك فيها جميع أعضاء السوق التعليمي المشترك ؟ ان هذا السؤال يقرر ويحدد اهتمامنا الرئيسي هنا وقبل أن ننتقل اليه على نحو مباشر على أية حال ، ينبغي أن نهتم بعدد من الأسئلة الأساسية في هذا الموضوع . كيف أثر هذا التبادل العالمي المتزايد في السنوات الحديثة على الأزمة التي يواجهها التعليم الآن ؟ هل ساعدت طرق معينة على التعجيل بحدوث هذه الأزمة وتفاقمها ، أم ان هذا التبادل كان في أساسه قوة محايدة ، أم انها حالت دون أن تصبح الأزمة أكثر حدة ؟

الفوائد المشتركة للتجارة التعليمية بين الدول :

ان النظرة الى بعض الملامح الهامة لنظام التبادل هذا يمكن أن تزيد هذه الأسئلة وضوحا . وربما يحقق هذا أيضا الرجوع الى شكل (٣) أي الفصل الأول الذي يحدد العلاقة بين نظام تعليمي لدولة معينة والأنظمة التعليمية في دول أخرى .

ووراء هذا الرسم التوضيحي تكمن عدة حقائق ذات أهمية رئيسية وأولها أن كل نظام قومي للتعليم يشكل في الحقيقة جزءا متكاملًا مع النظام التعليمي في العالم بأكمله . ويمكن أن يقال نفس الشيء على البيئة المحلية الذهنية لكل أمة حيث يعمل بعض أفرادها خارج حدود نظامها التعليمي . ومع ذلك فهم يشكلون وصلة هامة فيه . ولا يصدق هذا الكلام كنظرية بل انه يمثل واقعا عمليا ووظيفيا . والحق أن أى نظام تعليمي يحاول أن يغلّق على نفسه الأبواب بعيدا عن الانفتاح على البيئة العالمية مقضي عليه بالمعاناة والتعرض للآلام . وهذا بالتأكيد ما يتعرض له أحد أطراف الإنسان مثلا عندما يمتنع وصول وتجدد الدم اليه ولا شك أن ما يعانى منه النظام التعليمي لأبد وأن يعانى منه المجتمع القائم فيه هذا النظام .

وهناك حقيقة ثانية توضح لماذا تكون هذه القضية على هذا الوضع . أن التجارة التعليمية بين الدول تقريبا وفي كل مكان ذات فائدة ونفع متبادل ومشترك . ويمكن أن نجد أحد الأدلة على هذه النقطة في الخبرات الحديثة نسبيا في الدول الشرقية والغربية على السواء ، ففي أسوأ أيام التوتر السياسي بينهما توقفت التجارة الاقتصادية ، ومع ذلك فإن هذه الدول بما فيها الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي وجدوا أن من مصلحتهم المشتركة أن يحافظوا على التبادل التعليمي والثقافي بينهم . ومنافع هذا التبادل الآن لا يرقى إليها الشك ، كما أن هذه العملية مستمرة ، وربما ساعد هذا التبادل على تنمية اقتصاد كل منها على نحو أسرع . غير أن معظم الملاحظين يتفقون على أن للابقاء على طرق الاتصال العقلية والثقافية مفتوحة فائدة أكثر أهمية وأبعد أثرا - حتى ولو توقفت جميع أنواع طرق الاتصال والحوار الأخرى . ومن الآثار الهامة لذلك انه يساعد على تحطيم الأوهام السيئة والصور الزائفة التي يضرها كل فريق . وأن التبادل يساعد على توسيع وتعميق التفاهم المشترك الأصيل وذلك عن طريق المشاهدة المباشرة والحوار المتبادل وجهها لوجه . كما أن هذا التبادل يثير ويثرى كلا من الأنظمة التعليمية الداخلة في هذه العملية وهى تحقق نفس الأثر على أساس فردي بالنسبة لكثير من العلماء المبتكرين والكتاب والفنانين الذين يلتقون في مؤتمر عالمي يشعرون جميعا خلاله أنهم في موضعهم الصحيح .

وثمة دليل آخر على الفوائد المشتركة للتبادل الفكرى على الصعيد العالمى تجده في مجال العلم والتكنولوجيا . وهنا تكون كل أمة قد تعلمت أن التجارة الحرة في المعرفة والعلماء ضرورة ملحة لتقدم كل منها . ومع

ذلك فما تزال بعض العوائق قائمة وتحول دون هذا التبادل العلمى . غير أنه ليس هناك من ينكر أن العلماء في السنوات الأخيرة - بمساعدة اليونسكو والمنظمات العالمية الأخرى والجمعيات المهنية المتطوعة كانوا وما يزالون نماذج للتعاون العقلى جدير بأن يحتذيه على أفضل نحو حملة الأشكال الأخرى من المعرفة الانسانية . ولقد كتب ملفل Melville عن الشخصيات النابغة التى تقود مثل هذا التبادل الفكرى فقال « ان العبقرى فى جميع انحاء العالم عندما يتعاون مع غيره من العباقرة ويقف معهم يدا بيد ، فان انتفاضة قوية وإحدة قوامها الاعتراف بجهودهم تكفل للحوار الفكرى بينهم أن يتصل ويؤتى ثماره بالنسبة للعالم كله » (١) .

أهمية الأفراد والمؤسسات :

وينقلنا هذا الى الحقيقة الثالثة الهامة وراء هذا الشكل التوضيحي وهى حقيقة فى بعض الأحيان لا تظهرها فى وضوح المؤسسات التى تسهل هذا التبادل الفكرى وتشجعه . وهذه الحقيقة هى أن الأفراد هم فى الحقيقة الذين يدفعون بعجلات هذا العمل فى السوق العامة للتبادل الفكرى الحر . وبطبيعة الحال فان هذه المؤسسات ضرورية وهامة ، ويصدق هذا قبل كل شيء على الجامعات فى كل مكان . ان الجامعات هى ، أو ينبغى أن تكون ، الدعامة الأساسية للبناء الفكرى بأكمله . وفى التحليل النهائى على أية حال نجد أن الأفراد من العلماء والمعلمين والطلاب هم أساس التبادل بين هذه المؤسسات بما يعطى لهذا العمل المشترك حيويته وقوته ونجاحه أو ضعفه وفشله . ولقد لخص جيمس بيركنز J. Perkins هذه النقطة كما يلى :

« من الجامعة يخرج رجل الفكر الذى يعمل مع زملاء له فى بلاد أخرى ، وإلى الجامعة ينبغى أن يعود مرة ثانية ليراجع أفكاره ويختبرها ويعدل فيها قبل أن يرسلها الى العالم مرة أخرى . »

(١) Quoted in James A. Perkins, «The International Dimension of the University,» an address delivered by the Cornell University President before the Women's Planning Committee of the Japan International Christian University Foundation New York, October, 1966.

ويؤكد بركنز مجموعة من القواعد الأساسية لهذا التبادل العالمى ،
وهى تفرض على الأعضاء المشاركين فيه مطالب والتزامات خاصة :
وهذه تشمل :

« التزام قاطع بالبحث عن الحقيقة ، وتكريس الجهد للأخذ
بالموضوعية ، ورفض التعصب القائم على عدم تقبل واستساغة الأفكار
والآراء المخالفة ، وإدراك واع بأن البحث العلمى لا نهاية له ، ورغبة في
دراسة ومراجعة الأمور التى تبدو ثابتة ومقررة . (١) »

طبيعة مكونات التجارة التعليمية :

وثمة حقيقة رابعة ينبغى علينا ملاحظتها وهى أن التجارة التى تتم
بين الأنظمة التعليمية ليست من نوع السلع التى تنظم وتعبأ فى صناديق
عليها بياناتها الواضحة ، وذلك لأنها متداخلة ومتعددة الأشكال والأنواع .
ورغم ذلك ، ولكى نيسر التحليل والمناقشة يمكن تصنيف معظم مكوناتها
فى الأنواع الثلاثة الآتية :

(١) المعرفة والأفكار التى تنتقل عن طريق الكلمة المطبوعة ،
والأفلام ، ووسائل الاتصال الالكترونية الأخرى ، أو عن طريق عقول
الناس .

(ب) الأفراد من معلمين وطلاب وباحثين وخبراء وغيرهم .

(ج) الأدوات والأجهزة والمعدات التى ترسل من دولة الى أخرى
ويستفاد منها فى تكنولوجيا العملية التعليمية .

وكثيرا ما يلزم لى نيسر التبادل فى هذه الأنواع الثلاثة عنصرا
جوهريا آخر وهو المال . فالمال ضرورى لتمويل مختلف أنواع المنح
الدراسية ، وبرامج الاعارة للخبراء والمعلمين ، ولشراء الأجهزة والأدوات
والوسائل ، وكذلك لإنشاء المباني التى يحتاج إليها التعليم .

وهذا يوصلنا الى الحقيقة النهائية الهامة وراء هذا الشكل التوضيحي

وهي مبدأ المنفعة المتبادلة والقواعد الأساسية في إقامة وتشغيل هذا النظام وأهميته . وهذه كلها تنطبق بنفس القوة وتستخدم في التبادل التعليمي بين الدول الصناعية والنامية على حد سواء . ويتم الكثير من هذا التبادل هذه الأيام تحت اسم المساعدة الخارجية أو العون الأجنبي ، وهناك فكرة عامة شائعة عن أن هذه العلاقة والفائدة منها تسير في اتجاه واحد . والحقيقة على أية حال أن الفوائد تحدث دائما في الاتجاهين . ولقد عبر الأستاذ ريكاردو مدير أحد الأقسام باليونسكو عن هذا الموضوع تعبيرا موجزا ودقيقا فقال : « لا يمكن أن تستمر النظرة الى المساعدة الفنية على أنها تسير في اتجاه واحد ، ذلك أن جميع الدول تحتاج الى بعض القوى العاملة المتخصصة من دول أخرى ، وذلك على نفس النسق التي تحتاج فيه الى تبادل السلع والمنتجات المادية فيما بينها . . . وأن المساعدة الفنية بين الدول يمكن في المستقبل أن نبدلها بمفهوم التعاون الفني » (١) .

وان أي شخص شارك في هذا المجال وسافر خارج بلده لمعاونة نظام تعليمي في بلد آخر ، سواء كان معلما أو أستاذا بالجامعة أو مستشارا أو خبيرا أو عالما فانه يؤكد عادة أنه عاد الى بلده بخبرة أكثر خصوبة وثراء .

واذا كان لأي من هؤلاء الزائرين عينا ترى وأذا تسمع وعقلا يتفهم ويتعلم ما تقدمه اليه ثقافة البلد الآخر فانه لا يستطيع أن يتجنب العودة الى بلده بمحصول كاف من الخبرة . ولا شك أن استبصاراته ومعارفته الجديدة سوف تزداد عمقا اذا ما حرص على ايجاد اتصال وثيق بزملائه في الدول الأخرى ، فهؤلاء من المحتمل جدا أن يروا العالم ، ونفس الموضوع الأكاديمي والعملية التعليمية ذاتها في ضوء مختلف تماما . ولا يستفيد من ذلك الأفراد المعارون فحسب ، وإنما تستفيد منها أيضا مؤسساتهم التعليمية ودولهم عندما تعير بعض مصادرها البشرية للعمل في دول أخرى . اذ عندما يعود معلموها وعلمائوها من الدول التي كانوا يعملون فيها في الخارج ، فان خبرتهم سوف ينعكس أثرها على تلاميذهم وزملائهم ، بل ونمو المعرفة كذلك . ويسهم في تحقيق مثل هذه النتائج الأساتذة

Ricardo Diez-Honchleitner, «Technical Assistance to (١) Developing Countries in the Field of Education,» a Working paper of the Working group on Education at the Ninth World Conference of the Society for International Development. Milan, 7-11 June, 1967.

الزائرون من نظم تعليمية خارجية . وان الشيء الوحيد الذى يضحون به هو التفكير المحدود ضيق الأفق .

ويكفى هذا عن الخصائص الأساسية للسوق التعليمية المشتركة ، لكى نناقش بعد ذلك في شيء من التفصيل موضوع المساعدة الخارجية أو المعونة الأجنبية ملتزمين في هذا بهدف أساسي هو توضيح علاقة هذا الموضوع بأزمة التعليم في العالم ، وما يمكن أن تقدمه هذه المساعدة للتغلب عليها .

المعونة الخارجية والأزمة

الآبعاد الكمية للمعونة الخارجية :

ربما لأننا نسمع كثيرا عن « المعونة الخارجية » بين الدول الصناعية المتقدمة وبين الدول النامية ، فقد نظن أنها تكون الأساس الكلى للتجارة العالمية في التعليم في حين أنها لا تمثل في الواقع الا جزءا صغيرا منه ، رغم انه جزء استراتيجى وهام . ويتم الجزء الأكبر من التفاعل والتبادل التعليمى في العالم بين الدول الصناعية . ويحدث جزء محدود للغاية من هذا التبادل عن طريق البرامج الرسمية ، مثل برامج الفولبرايت Fulbright الذى يشارك في ادارته الشخصيات الأكاديمية نفسها . ومع ذلك فليس هناك شك في أن التبادل الرسمى قد حث وشجع على قيام أشكال من التبادل غير الرسمى بين الدول الصناعية منذ الحرب العالمية الثانية ، واضاف رمزا جديدا للتفاهم والمنافع المتبادلة بين هذه الدول .

وحتى في حالة التبادل التعليمى الكبير والمتزايد بين الدول الصناعية والدول النامية ، فان ما يدعو للدهشة أن جزءا كبيرا منه يحدث بعيدا عن اطار البرامج الرسمية الحكومية ، بل وبعيدا أيضا عن اطار البرامج المنظمة الخاصة في هذا المجال والتي تدعمها مؤسسات خاصة . وعلى سبيل المثال ، يبدو أن أكثر من نصف عدد الطلاب من الدول النامية في جامعات أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية يدرسون على أساس شخصى ، دون عون رسمى أو منح خاصة منظمة لهم (١) . وبينما يتوافر من الأدلة

OECD, Technical Assistance to Developing Countries, problems of requirements and supply (Paris : Development Assistance Committee, Working Party of Assistance requirements, 1968.

ما يشير الى أن اغلبيه مثل هؤلاء الطلاب الأجانب سوف يبقون للعمل بالدول الأجنبية التي يدرسون فيها ، مما يؤدي الى استنزاف العقول وهجرتها من الدول النامية . brain drain ، نجد من ناحية أخرى أن برامج التبادل التي تكفلها الحكومات والمؤسسات الخاصة الرئيسية في الخارج لها سجل حسن نسبيا في إعادة المشتركين فيها الى اوطانهم .

وتختلف الصورة تماما بالنسبة للمعلمين وأساتذة الجامعات والعلماء ، والخبراء التربويين ، وكذلك بالنسبة للاعتمادات المالية للأدوات والأجهزة والتسهيلات التعليمية التي تنتقل من الدول الصناعية الى الدول النامية . اذ نجد هنا أن برامج المعونة الخارجية من الهيئات الدولية والحكومات والمؤسسات الرئيسية تكون جزءا كبيرا من الحركة الكلية للتبادل التعليمي . فالیونسكو مثلا عن طريق ميزانيته الخاصة وكذلك بالاشتراك مع برنامج التنمية للأمم المتحدة ، والبنك الدولي ، والهيئة الدولية لرعاية الطفولة Unicef ، قد أصبح قوة ايجابية أساسية في الحياة التعليمية لكثير من الدول الأعضاء فيه من دول افريقية وآسيا وأمريكا اللاتينية . وبالمثل ، فإن البرامج الرئيسية الثنائية لها تأثيرها الهام على التعليم في عدد كبير من الدول النامية .

ولا يتوافر لسوء الحظ بيانات كاملة وكافية نعتمد عليها في رسم صورة توضيحية عامة عن حجم وشكل ومصادر المعونة التعليمية وتوزيعها الجغرافي في الدول النامية ولكن التقديرات التقريبية التي سوف نذكرها فيما يلي يمكن أن توضح لنا حجم وشكل هذه الأشياء (١) . ان الدول النامية ككل تصرف سنويا على التعليم حوالى عشرة بليونات من الدولارات ، ويمثل هذا على وجه التقريب ٤٪ من اجمالي انتاجها القومى الكلى الذى تبلغ قيمته حوالى ٣٥٠ بليون من الدولارات . ويبدو أن حوالى بليوناً من الدولارات ، أى حوالى عشر التكاليف الكلية للتعليم في هذه الدول تأتي من مصادر خارجية . وحوالى ١٠٪ الى ٢٠٪ من هذه المعونة الخارجية التعليم تأتي من الأمم المتحدة وهيئات أخرى متعددة ، بينما باقى النسبة وهى من ٨٠٪ - ٩٠٪ تأتي من اتفاقيات ثنائية مع الحكومات والهيئات والمؤسسات الخاصة . وتبلغ قيمة ما تقدمه هذه الهيئات والمؤسسات

(١) انظر الملحق رقم ٣٤

الخاصة حوالى ١٠٪ الى ٢٠٪ من جملة المعونة الخارجية بينما الباقي تموله الحكومات سواء بطرق مباشرة أو غير مباشرة .

وأما عن كيفية توزيع هذه المعونة المالية الخارجية على الأهداف والأشكال المختلفة للتعليم فيمكن أن نذكر الأرقام الآتية :

يخصص من ١٠٪ الى ٢٠٪ للمنح الأساسية ومنح الزمالة وهى في أغلب الأحيان للدراسة في الخارج ، ويخصص حوالى ٢٠٪ - ٣٠٪ للمباني والأدوات ، ويخصص حوالى ٦٠٪ - ٧٠٪ للعاملين ، ونسبة كبيرة منها للمعلمين والخبراء والمستشارين الأجانب الذين يرسلون الى الدول النامية لمعاونتها في أمورها التعليمية وقد وصل عدد المساعدات الفنية الأجنبية للدول النامية في عام ١٩٦٥ الى ما يزيد عن ٣٥٠٠٠ معلما بالإضافة الى ٨٠٠٠ آخرين من المعلمين المتطوعين للعمل فيها (١) .

وأما عن صورة التوزيع الجغرافي للمعونة التعليمية فهى غير متساوية وتختلف اختلافا كبيرا باختلاف المناطق والدول الواقعة في هذه المناطق . ويصل المتوسط العام لهذه المعونة في الدول النامية الى ١٠٪ من اجمالي نفقات التعليم فيها . وتنخفض هذه النسبة في بعض الدول لتصل الى ١٪ فقط بينما ترتفع في دول أخرى الى ٣٠٪ أو أكثر . وتتراوح هذه النسبة في دول آسيا وأمريكا اللاتينية بين ١٪ الى ١٥٪ ، وفي دول أفريقيا الناطقة بالانجليزية من ١٢٪ الى ١٥٪ ، بينما ترتفع في عدد من دول أفريقيا الناطقة باللغة الفرنسية وتصل الى ٣٠٪ (٢) .

وهناك ثلاث نقاط هامة تبرز عند النظر الى الأبعاد الكمية للمعونة الخارجية للتعليم . النقطة الأولى هى أن مقدار المعونة التعليمية صغير نسبيا ، فهو يقرب من العشر بالنسبة لمجموع معونات التنمية المختلفة بما فيها القروض . ولكنها تشكل نسبة أكبر الى حد ما من المعونة الفنية الكلية . وبإستثناء بعض الحالات كما هو بالنسبة لفرنسا ومنظمة اليونسكو فاننا نلاحظ قلة الدول والهيئات الدولية التى تعطى أولوية في

(١) انظر الملحق رقم ٣٤ .

(٢) انظر الملحق رقم ٣٤ .

برامج معونتها للتنمية التعليمية ، وذلك على الرغم من أن بعض هذه الدول القليلة تعطى اهتماما أكبر لهذه الناحية عما كانت عليه الحال منذ عشر سنوات .

والنقطة الثانية هي أن المعونة التعليمية مثلها مثل معونة التنمية على وجه العموم قد توقفت عن التزايد في السنوات الأخيرة ، ولو أدخلنا في الاعتبار عوامل التضخم فمن المحتمل أن نجدها تناقصت منذ عام ١٩٦١ . وعلى أية حال فإن الدول النامية تدعم بنفسها الجزء الأعظم من العبء الكلى للتنمية التعليمية معتمدة على مواردها الذاتية . والنقطة الأخيرة هي أن معظم الدول النامية تركز نصف مجهودها التعليمي أو أكثر على التعليم الابتدائي حيث تكون المساعدة الخارجية محدودة للغاية ، إذ تظهر الحاجة إلى المعونة الخارجية أكثر ما يكون بالنسبة للتعليم الثانوي والجامعي ، وفي مجال أعداد المعلمين وتدريبهم ويخصص لهذه النواحي أعظم الجهود لإنشاء مؤسسات جديدة وبرامج جديدة ، كإنشاء معاهد فنية متوسطة وعالية ، وكذلك في مجالات تدريس العلوم والأنماط الجديدة من المدارس الثانوية وتدريب المعلم والجهود الموجهة للتغلب على مشكلة الأمية .

الأبعاد النوعية للمعونة الخارجية :

غير أن الأبعاد النوعية للمعونة الخارجية أكثر أهمية من أبعادها الكمية ، وليس من شك في أن هناك نوعا من الارتباط بين حجم الجهد المبذول في المعونة وفعاليتها . غير أن الجهود الخاصة المحدودة يمكن أن يكون لها في بعض الأحيان تأثير مفيد لا يتناسب مع تكلفتها على الإطلاق ، إذا وضع الرجل المناسب في المكان المناسب والوقت المناسب وقام بالعمل المناسب ، فمثلا ، يسهم المستشار التعليمي القادر والمبتكر في التخطيط اسهاما له أهمية غير محدودة إذا نجح في مساعدة الدولة المضيئة على تخطيط نموها التعليمي على نحو أفضل ، وبالتالي تستطيع أن تستخدم مواردها على نحو أكثر إنتاجية . ويصدق هذا الكلام أيضا على الخبير الأجنبي الذي يساعد دولة معينة على مراجعة منهجها التعليمي وخلق مواد تعليمية أكثر ملاءمة وفعالية لهذا المنهج ، أو الذي يساعدها على تصميم مبان مدرسية أفضل وبتكلفة أقل أو الذي يضع برنامجا فعالا للقضاء على مشكلة الأمية ، أو يضع برنامجا لتدريب الفلاحين . ويصدق هذا الكلام مرة أخرى على الأستاذ الزائر الذي يمكث بالبلد فترة تكفي لتدريب

عشرين فردا من الطراز الأول من القائمين بالادارة المدرسية أو تدريب خمسين من المدرسين الممتازين . ان أى نوع من هذه الأنواع المختلفة من الخبرات قد يساعد الدولة النامية على القيام بتحول تعليمى تاريخى هام عن طريق استثمار متواضع من المعونة الخارجية .

تقويم نتائج المعونة الخارجية :

وليس هدفنا من هذا الكلام أن نقول أن المعونة الخارجية صفقة للمساومة فهي في الحق ليست كذلك . وانما هدفنا أن نقول أن نوعية المعونة الخارجية أكثر أهمية من كمها وان كلا من البعدين الكمي والنوعي مطلوب .

وقد لا يحقق كل خبير اجنبي أو معلم ما هو معقود عليه من أمل في هذا المضمار . ويرجع ذلك الى عوامل كثيرة منها عدم التوفيق حتى في اختياره وعدم كفاية تدريبه لعمل يعتبر من أكثر الأعمال حساسية وتحديا في عملية التبادل بين الدول . ولذلك قد يكتشف بعد ذلك ضعفهم وضالة اسهامهم . ونفس الشيء أيضا بالنسبة للبرامج والمؤسسات الجديدة التي تساعد الخبرات الأجنبية والأموال الأجنبية على تخطيطها وتمويلها وتنفيذها ، اذ أنها لا تحقق نجاحا دوما ، بل وفي بعض الحالات الصارخة لا تستطيع أن تقف على قدميها وتفشل ، وكثيرا ما تفشل أيضا في تحقيق الملاءمة مع الاحتياجات المحلية للدول المضيفة ، وقد تخلق هي ذاتها مشكلة بالنسبة لهذه الدول .

ولكن ما هو حكمنا على مدى فاعلية المعونة التعليمية اذا أخذناها ككل ؟ اننا لو أردنا أن نبرهن على ما نصل اليه من قرارات بشأن هذا السؤال بما يتوافر من حقائق علمية لجاءت الاجابة عن هذا السؤال محدودة للغاية . اذ لا يتوافر لدينا ، لسوء الحظ - وبعد سنوات طويلة من الخبرة وبعد اتفاق عدة ملايين من الدولارات على المعونة الخارجية - الا القليل من الأدلة المنظمة التي يعتمد عليها في تقييمنا لمدى فاعلية المشروعات الفردية ، وأقل من هذا القليل لكي نحكم على مدى الفوائد الخالصة للجهود الكلية في هذا المجال .

وليس هذا بمستغرب بالنسبة لأي شخص يتابع دوافع وتطبيقات هذه الجهود المبذولة . ان كل فرد يشارك في هذه الجهود ينشغل انشغالا

هائلا في العمل بحيث لا يجد وقتا للتأمل فيما تم انجازه . وفضلا عن ذلك فان هناك تناوبا زائدا في الأشخاص وفيما يشغلون من مناصب . . . والحق ان كثيرا من الخبراء الذين يتحركون من منصب الى آخر ومن دولة الى اخرى يجمعون قدرا عاليا من الخبرة والحكمة المتصلة بهذه العملية . ولكن الهيئات التابعة لها لم تستفد من هذه الحقيقة استفادة تامة واخفقت في التعلم من دروس الخبرة . حيث كررت غالبا الأخطاء القديمة . وليست هذه حالة عامة على أية حال ولكنها ظاهرة شائعة بالقدر الكافي مما يبرر الإشارة اليها . . .

وتظهر عادة الدعاوى المتكررة المتصلة بالحاجة الى تقويم المشروعات والبرامج وسط معارك الميزانية أو بعد فشلها مباشرة . غير انه من النادر أن يتبع هذا تخصيص الاعتمادات المالية والمواهب اللازمة لمثل هذا التقويم . وحتى اذا تم توفير تلك النواحي فان عمليات التقويم هذه سوف تكون في أحسن الأحوال بالغة الصعوبة . وسوف تكون نتائجها هزيلة . ويجب أن يكون المشروع المراد تقييمه ناجحا نجاحا بارزا أو قريبا من الكارثة وتتوفر له كفاية من الأدلة قبل أن يتخذ منه أى شخص واع موقفا صلبا ، لأنه يعرف أن تقديره غير القائم على أدلة كافية يمكن التدليل على قصوره وعدم نضجه . وهناك بعض التأثيرات الجانبية وغير المقصودة وغير المتوقعة التي قد تظهر بمرور الوقت ما هو أكثر أهمية من النجاح أو الفشل في تحقيق الهدف الأصلي .

ومع ذلك وفي مواجهة جميع جذور الشك ينبغي أن نضع ملاحظة ايجابية هنا وهي أن أى انسان له خبرة كافية في أمور التنمية سوف يضطر أن يصل في النهاية الى نتيجة عامة مؤداها أنه رغم الكثير من هذه الاخفاقات الا أن سنوات المعونة الخارجية في مجال التنمية التعليمية قد تركت تأثيرا كبيرا ومفيدا في الدول التي تلقتها .

ولقد درس جون هيلارد J. Hillard من مؤسسة فورد الأمريكية ، وهو من المحنكين في مجال التنمية في الخارج الدعاوى المؤيدة والمعارضة التي أحاطت بكل المجال العام لمعونات التنمية ، وتنطبق النتائج التي استخلصها على ميدان التعليم . وقد وجد أن كلا النوعين من الدعاوى معيب مما جعله يرجح أن التقدير الأكثر صدقا يكمن في الحقيقة هي أن كثيرا من الدول النامية قد حققت تقدما حقيقيا ومرئيا . . . وأن تغيرا لا ينكر في جو التنمية وارتباطها بالمستقبل أصبح واضحا ، وأن هناك أفراد دربوا على نحو أفضل وتعليم هادف وأساس فيزيقي أفضل عما كانت

عليه الحال ومنذ عشر سنوات . ومع ذلك ، فما تزال هناك مشكلات هائلة باقية في جميع هذه المجالات ، فضلا عن المشكلات المتزايدة في الوضوح ، الخاصة بنمو السكان والتحضر والنضج السياسي ونظم الاتصال اللازم توفيرها على المستوى القومي ومستوى التعاون العالمى (١) .

وعلى الرغم من الفوائد الواضحة للمعونة الخارجية ، فمن المحتمل أنها قد أسهمت في أزمة التعليم بطريقتين أساسيتين :

وأول هذين الطريقتين أنها قد ساعدت على زيادة الطلب على التعليم وأنها أثارت آمالا من قبل القادة المحليين أعرض وأكبر من الامكانيات الواقعية . والحق أن الذين يأتون للمساعدة من الخارج يشاركون بحماس في التعليم ويقدمون عونا كبيرا ، ويحتمل أن هذا قد شجع الكثير من أهل البلد على المبالغة في آمالهم ووعودهم التعليمية بما يتعدى حدود الامكانيات المتاحة . وحتى لو سلمنا بأن هذا يحدث فإن أحدا لا يستطيع البرهنة على صحته أو خطئه برهنة مطلقة ، إذ من الصعب أن ننظر الى الخطأ الناتج على أنه قد تم عن قصد وإرادة . ان الخطأ الأساسي هو أن يبقى القادة في الدول النامية غير ملتزمين تجاه التعليم بأنه دعامة ورافعة من الروافع الهامة لتنمية أنفسهم ودولتهم .

وأما الطريق الثانى فقد أشرنا اليه من قبل ، وهو أننا نستطيع أن ننقد بمنطق أفضل الآثار التى يحدثها هؤلاء المساعدون من دول أخرى . فمثلا كثيرا ما تشجعت الدول النامية وأغريت على محاكاة الدول المانحة في نماذجها وممارساتها التعليمية ، حتى عندما تكون غير ملائمة بوضوح لحاجات وظروف الدول المقلدة . وأخطار مثل هذا التقليد ونتائجه معروفة معرفة جيدة وهى غنية عن التوضيح ، وربما يكفى أن يؤكد نقطة واحدة وهى أنه بقدر ما تكون الأزمة التعليمية منبثقة عن عدم ملائمة هذه النظم لظروفها واحتياجاتها فإن مشكلة عدم الملاءمة لا تكون كلية من صنع هذه النظم ذاتها وإنما يشاركها في ذلك الخبرة المساعدة من الخارج .

الدروس المستفادة :

ان السؤال الملح والمباشر هنا على أية حال ، ليس هو ما حققته أو

(١) John F. Hilliard, «A Perspective on International Development» (Washington, D.C., American Council on Education, 1967, a Ford Foundation reprint.

ما لم تحققه هذه المعونة التعليمية حتى الآن ، وإنما هو عن مدى ما تعلمناه من الخبرات الماضية بحيث يمكن وضعه الآن موضع الاستخدام المفيد لتشكيل مستقبل تعليمي أفضل . والذي لا شك فيه أننا قد تعلمنا قدرا هائلا ، وإن قدرا كبيرا من التحسينات قد تم ، وأن هناك وعيا أكبر بكثير من المشكلات العملية التي ما زالت تحتاج الى معالجة وحلول . ويساعد كل هذا على جعل المعونة الأجنبية الكلية أكثر فاعلية وكفاية . وهناك مناقشات عديدة مخصصة ومفيدة من الأطراف المهتمة بهذا الموضوع بالإضافة الى كثير من الاستقصاءات الجادة والتقارير والمقالات والمطبوعات الكثيرة عن هذا الموضوع ، لذا فلسنا في حاجة الى التمعن في التفاصيل النوعية للإجراءات التي تصحح من الأخطاء (١) . ولكن نظرا لأهميتها في رسم الخطوط العريضة للاستراتيجية التعليمية مستقبلا فإنه يجدر بنا أن نضع هنا ملاحظتين عامتين .

أولاهما : أنه ينبغي أن يكون هناك استراتيجية توصل إليها جميع الأطراف وشاركوا فيها ، وتستند الى نظرة طويلة المدى . وينبغي أن يكون هدفها تحقيق أقصى نتيجة وفائدة من المعونة الخارجية . وذلك باعطائها أهمية وتركيزا على أكثر الحاجات الحاحا - كما تبدو في سياق

Unesco, Appraisal of Unesco's Programmes for the (١)
Economic and Social Council (Paris : Unesco, 1960); John W.
Gardner, AID and the Universities : A Report to the Administra-
tor of the Agency for International Development (Washington,
D.C., AID, 1964); Ministère d'Etat chargé de la réforme Adminis-
trative, «La politique de co-opération avec les pays en voie de
développement; Paris, Report of the study commission set up on
12 March 1963 submitted to the Government, 18 July, 1963;

W.L. Throp, «Development Assistance Efforts and Policies,»
1966 Review (Paris : OECD 1966);

P.H. Coombs, «Ways to Improve United States Foreign Edu-
cational Aid,» in Education and Foreign Aid (Cambridge, Har-
vard University Press, 1965);

L. Cerych, Problems of Aid to Education in Developing Coun-
tries (New York : Praeger Special Studies in International Eco-
nomics and Development, 1965); and Aid to Education, An Anglo-
American Appraisal (London : Overseas Development Institute,
1965).

خطط التنمية التعليمية التي وضعت على أسس عقلانية - وهي خطط يقل احتمال قدرة الدول المتلقية على مواجهتها معتمدة على مواردها الذاتية . وقد يبدو ذلك بالنسبة لبعض الناس تحصيل حاصل أو تقرير ما هو واضح ، بينما يبدو لآخرين نصيحة ودعوة للاتقان ، والحقيقة أنه لا يقصد بها أى منهما . فهي تعكس قضية قديمة تحتاج الى تطبيق أكثر شمولاً في الممارسة الفعلية . وعندما يكون هناك قصور شامل في بعض النظم التعليمية للدول النامية ، فإنه ليس من الحكمة في شيء أن نشجع استخدام المحاولات العشوائية التي قد تصيب أو تخطيء . وينبغي أن نوفر الوقت اللازم لقيام حوار حول تحديد الأولويات . وليس هناك شك بطبيعة الحال في وجوب وجود أولويات للعمل . وكما نعرف فإن التوجيه الهادف للبندقية يضمن نتائج أفضل من استخدامها على نحو مشتت غير هادف . وهناك بطبيعة الحال صعوبات في تشغيل مثل هذه الاستراتيجية ، ولكن لا ينبغي لهذه الصعوبات على أية حال أن تقلل من أهمية هذه الاستراتيجية وضرورة توضيح الأسس والمعايير التي سوف نستخدمها في عملنا هذا على نحو أفضل .

وأما الملاحظة الثانية فتتصل بكم المعونة الخارجية وبمدتها . وإذا كان ثمة شيء واضح حتى الآن فإن ذلك الشيء هو أن من الأفضل للدول والنظم التعليمية في العالم أن تخطط تخطيطاً أفضل كي يساعد كل منها الآخر على نحو أساسي ولزمن طويل مقبل . وينبغي أن تصبح برامج المساعدة الخارجية مهما اتخذت من تسميات في المستقبل حقيقة مقبولة من حقائق الحياة على الأقل حتى نهاية هذا القرن ، وأنها ينبغي أن تكسب أبعاداً أكبر في الحجم والكيف ، والابتكار والتعمق أكثر مما حققت حتى الآن . ولا يعنى هذا بآية حال أن نحط من قدر الجهود الشجاعة التي بذلت حتى الآن . بل على العكس أننا نستهدف امتداحها ، ثم نقرر بصراحة ما يتطلبه المستقبل بالحاح في هذا المجال .

ولقد لاحظنا أن الجهود المبذولة حتى الآن قد ساعدت كثيراً من الدول النامية بغير شك على أن تبدأ بداية طيبة نحو تنمية النظم التعليمية الحديثة التي ينبغي أن تتوافر لديها إذا ما أرادت لنفسها أن تصبح دولا قوية وعصرية . غير أن العمل على إيجاد نظم تعليمية جديدة لا يشبه إيجاد صناعات جديدة في الأسمدة والحديد والصلب مثلاً ، إذ لا يمكن أن نوجدها في سنوات قليلة .

ولقد احتاج أى نظام تعليمي من النظم القائمة في العالم الى عدة

اجيال ليصل الى ما هو عليه الآن . غير انه لا يتوافر اليوم لدى الدول النامية ذلك الوقت الفسيح ، ومع ذلك فانها لا يمكن أن تقوم بمعجزة في تسابقها مع جبروت الزمن ذاته حتى ولو توفرت بها أشجع القلوب وأفضل الارادات .

وفي وقتنا هذا نجد أن الدول النامية متخلفة في هذا السباق ، وتتزايد الفجوة الاقتصادية والتعليمية تزايداً هائلاً ، ليس ببساطة بينها وبين دول العالم الصناعي ، بل وربما كان الأسوأ من ذلك بين المناطق الريفية والحضرية في الدول النامية وبين القطاعات الحديثة والتقليدية ، وبين النخبة الممتازة وجماهيرها . وإن الأزمة التعليمية التي تمسك بتلابيب هذه الدول النامية ليست قاصرة عليها وحدها ، وإنما هي أزمة جميع الدول التي تعيش معها ويحتمل أنها تفضل الاستمرار في العيش معاً على كوكبنا الذي ساعدت وسائل الاتصال الحديثة على انكماشه .

دور الجامعات

الدور الفريد للجامعات :

ثمة فرص كثيرة لتقوية التفاعل التربوي بين الأمم وذلك في اطار برامج المعونة الخارجية وعلى أساس يمتد الى أبعد من ذلك . ومن خلال هذا التفاعل يمكن تخفيف الأزمة التعليمية بالنسبة لمن يعانون منها . والمساعدة على جعل العالم مكانا أفضل يعيش فيه الجميع . ولكن السؤال هو : على من تقع المسؤولية لانتهاز هذه الفرص والاستفادة منها ؟ وواضح أنه ليس هناك اجابة واحدة عن هذا السؤال . ولقد انتشر وتوزع دور (السمسرة) في التجارة التعليمية العالمية بين عدة هيئات : اليونسكو ، المنظمات الاقليمية والحكومات القومية ، والجمعيات العلمية ، والمؤسسات وغيرها من المنظمات الخاضعة وكثير من الأفراد . وتعتمد جدوى جهود هذه الهيئات والى درجة كبيرة على الدور القيادي المباشر الذي تلعبه الهيئة التعليمية القائدة - الجامعة - في كل دولة ، في المسائل التعليمية العالمية . وفي هذه الناحية يعتبر سجل جامعات العالم حتى وقتنا هذا مبعثرا وغير منتظم . غير أن هناك بعض الأمثلة البارزة المشجعة والتي تشد عن هذه القاعدة بدرجة ضئيلة ، ويبدو أن هناك مجالا متسعا للتحسين . ولكون الجامعات على قمة النظام التعليمي فإنه يتوقع منها في ضوء التقاليد والاتفاق العام أن تقوم بقيادة النظام التعليمي ، فضلا عن ذلك فإنه يراد منها أن تكون حارسة الحقيقة والباحثة عن الحقائق الجديدة والمتمردة على المعتقدات القديمة الجامدة والمحافظة على تراث المجتمع . والمشكلة لشبابه ، والباحثة عن سبل مستقبله . ولحمل هذه الأعباء الثقالة وتحقيقها يتاح للجامعة أفضل العطاء والجزاء ، وهي تقف بعيدة عن التزامات المجتمع اليومية ومنازعاته وأهوائه المتقلبة من يوم الى يوم وما يحدث خلال ذلك من هرج ومرج ، ولذلك فهي في موقف أفضل لرؤية هذه الأحداث بوضوح اكبر .

غير أنه على أية حال قد ظهر أخيرا عدد من النقاد الأكفاء - وهم في الأساس أعضاء في البيئة الجامعية - تساءلوا بقدر كبير من الاصرار عما اذا كانت الجامعات تقوم بدورها كما يجب في الحياة الاجتماعية ، وبعض هؤلاء النقاد يضعون نصب أعينهم الجامعات القديمة والاكثر تقليدية في أوروبا وأمريكا اللاتينية ولذلك فإنهم يحملون حملة شعواء عليها ، وهم يتهمون هذه الجامعات بأنها ضلت السبيل وخدلت ثقة المجتمع فيها ،

وبدلاً من البحث عن الحقائق الجديدة شغلت نفسها ببناء حصون أكاديمية لحماية المعتقدات القديمة ، وبدلاً من أن تبتعد بمقدار ذراع عن الخلط وعدم الانتظام في المجتمع أبعدت نفسها بمسافات فلكية عن مشكلات المجتمع الملحة حيث تشتت حاجته لمساعدتها . وبدلاً من المحافظة على استقلالها باعتباره ضرورة للجهد العقلي الأمين والمنتج فإنها قد دافعت بوحشية عن الاستقلال باعتباره امتيازاً وغاية في حد ذاته . وبدلاً من قيامها بتشكيل شباب اليوم ليصبحوا قادرين على حل مشكلات المجتمع في الغد ، دربته وشجعتهم على الهرب من نفس هذه المشكلات .

وواضح أن هذه الانتقادات مبالغ في صياغتها ، وهي لا تنطبق بالتأكيد بنفس القوة على جميع الجامعات والدول ، ومع ذلك فهناك قدر كاف من الحقيقة يبرر الاهتمام الأمين بها .

الجامعات القديمة ومواجهة التحديات الحاضرة :

والحقيقة أن الجامعات وخاصة القديمة منها ، لم تصمم على الإطلاق لتلائم نوع العالم الذي تعيش فيه الآن . ولقد وجدت أن تكييف نفسها لظروف بيئاتها المتغيرة تغيراً هائلاً أصعب عليها من المستويات التعليمية الأولى . ويبدو أن القضية التالية صادقة . ففي بلد بعد آخر يحدث أن تتخلى الجامعة عن دورها القيادي للنظام التعليمي ككل عند النقطة التي يبدأ فيها هذا النظام في الانتقال من نظام يخدم الصفوة الممتازة في المجتمع إلى نظام يحاول خدمة الجماهير وعلى ذلك فعند هذه النقطة على وجه الدقة تحتاج المدارس الابتدائية والثانوية ومعاهد أعداد المعلمين ومدراء التربية والتعليم أعظم احتياج لمساعدة زملائهم في الجامعات ، وذلك لما يواجهونه من مشكلات غامرة غير مألوفة ومتداخلة ومؤلمة ، وفي بعض الأماكن كما هو الحال في أمريكا الشمالية وفي الاتحاد السوفيتي بدأت هذه المؤسسات التعليمية في الحصول على مساعدات من الجامعات من هذا النوع غير أنها قد استغرقت في ذلك وقتاً طويلاً ، ولقد استمرت الجامعات في أماكن أخرى لا في الاستجابة بعدم الاكتراث لنداء المساعدة فحسب ، بل في الشكوى بمرارة من أن المدارس لا تعد المدخلات الانسانية إلى الجامعات أعداداً سليماً .

وهذه الاستجابة البطيئة نفسها للحاجة للتكيف يمكن أن ترى في علاقتها بالدور العالمي للجامعات مرة أخرى مع وجود فروق ملحوظة بين

الدول وبين المعاهد والجامعات في الدولة الواحدة داخلها ، لقد استمرت الجامعات في كل مكان تقريبا ملتزمة بتقاليدها الشريفة القديمة في ترحيبها بالطلاب الأجانب والأساتذة بأعداد متزايدة دوما . فإذا أخفقت في أى جانب هنا فأنها تكون قد أخفقت فيما قدمته لتعليم هؤلاء الدارسين الوافدين اليها من بلدان أخرى . وفي كثير من الحالات فإن هذه الجامعات تدرس ما يناسب بلادها وما لا يناسب حاجات هؤلاء الدارسين الزائرين وحاجات التنمية في بلادهم ، ويؤدي هذا بالزائر الى الانخراط ضمن المستنزف من العقول Brain drain في هذه البلدان .

تكوين دور الجامعات في الدول المتقدمة في تنمية غيرها من الدول الآخذة في النمو :

غير أن الجامعات قد أخفقت أخفاقا بالغ الغرابة - وذلك في ضوء ما حدث فعلا - في القيام بدور المبادأة في مد ذراعيها فيما وراء البحار كمعهد لمساعدة المعاهد المماثلة لها والناشئة والمكافحة ، والأنظمة التعليمية ، والمجتمعات لكي تصبح ذات جذور راسخة ، ولكي تنمو في أفضل اتجاهات لها من حيث ظروفها ومطامحها (وتعتبر الجامعات الأمريكية على وجه العموم استثناء ملحوظا في هذا المجال) . ولقد لاحظنا تيارا لا يتوقف من أساتذة الجامعات والمستشارين والعلماء عبروا المحيطات لكي يمدوا يد العون لأناس في بلدان أخرى . غير أنهم في معظم الحالات ذهبوا كهاربين أكاديميين دون استئذان ودون دعم أو إشراف من جامعاتهم . بل وفي كثير من الحالات على حساب قدر من المخاطرة بحياتهم الأكاديمية في بلادهم .

وبنفس الطريقة فإن الجامعات في الدول الصناعية باعتبارها مؤسسات حية وليست مجرد أماكن لايواء مجموعة من الدارسين مقسمين ومصنفين ، كانت وما زالت بطيئة في المبادأة بإنشاء جسور راسخة تربطها بالبيئات الأكاديمية في الاقطار الصناعية الأخرى . والحقيقة أن هذه الجسور موجودة غير أنها مبنية من البوص وضعيفة البنيان ، وقد استخدمت استخدما كبيرا في اسفار من قبل أفراد عديدين من الأساتذة والطلاب ولكن هذه الجسور ليست من السعة وليست من الرسوخ بالدرجة المطلوبة الآن ، ولتحقيق ذلك ينبغي على الجامعات باعتبارها مؤسسات خلاقة أن تدخل بثقل أكبر في إقامة مثل هذه الجسور .

ان السبب في بطء هذه الجامعات في هذا العمل مفهوم بالقدن الكافي ،

وهو في الأساس مخالف ومضاد لطبيعتها . لقد رأت جامعة العصور الوسطى وفروعها نفسها باعتبارها بيوتا لطلاب العلم المتنقلين والمرتحلين اليها ، وليس باعتبارها هي نفسها متنقلة . وقد صنمت الجامعات الأوروبية نمطية الطراز باعتبارها تنظيما لتلعب دورا سلبيا لا تقوم بالمبادأة ، والحق أن معظم هذه الجامعات بما فيها أخواتها في أمريكا اللاتينية كما لاحظنا من قبل ينقصها حقيقة ، الوسائل التنظيمية ووجود نظام يمكنها من اتخاذ القرارات المعهدية ، ووضع السياسات والقيام بالتزامات ووضع الخطط لمستقبلها وتنفيذ هذه الخطط ، وفي الأزمنة المبكرة لم يشكل هذا مشكلة ، ذلك لأن المؤسسة وقتئذ كانت تلائم الظروف القائمة آنذاك غير أن هذه الظروف قد تغيرت الآن تغيرا هائلا ، ومن ثم فإنه ينبغي على المؤسسة ذاتها أن تتغير إذا أريد لها أن تشرف وتحترم تعاقداتها مع المجتمع .

وهذه التغيرات الداخلية في الجامعات التي قد تكون ضرورية لبقائها نفسها ، والتي قد تكون جوهرية بالتأكيد لاستمرار دورها الاجتماعي العظيم وتأثيرها لن تتحقق بسهولة ، ولقد حدثت مثل هذه التغيرات بسرعة أكبر وبمعداة أقل في أمريكا الشمالية لأن الجامعات هناك بدأت متأخرة في التاريخ . وفي مجتمعات تتيح المجال لنشاط الرواد والمستكشفين Frontier societies اكتسبت في وقت مبكر من حياتها تقاليد الخدمة العامة والتوافق مع حاجات المجتمع ، وفي العشرين سنة الأخيرة امتدت حدود الحرم الجامعي لكثير منها إلى أركان بعيدة من الأرض ، وبما أنه قد توافرت لديها الأجهزة التنظيمية التي تساعد على اتخاذ القرارات والقيام بالتزاماتها فإن عددا منها قد ألزم نفسه كمؤسسات بالمساعدة في إنشاء وتقوية المؤسسات التعليمية الجديدة في الدول النامية ، وباختصار لقد أصبحت مثل هذه الجامعات هيئات للتنمية التعليمية .

وخشية أن تبدو الصورة وردية للغاية ينبغي أن نلاحظ أن الجامعات الأمريكية الشمالية قد أخفقت في تحقيق نقلة سهلة إلى بيئة عالمية . وحتى الانتقال الحادث الآن ليس إلا انتقالا جزئيا . وفي العشر سنوات الأخيرة تكاثرت وتراكمت كتابات وافرة من النقد والتشخيص والتوصيات حول موضوع دور الجامعة في الشؤون العالمية . وأحد النتائج المترتبة على هذا هو أن المؤسسات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية انضمت مع عام ١٩٦٣ لخلق مؤسسة جديدة مستقلة - تدعى مؤسسة التربية والتعليم والشؤون العالمية - لمساعدة الجامعات في تخطيط طريقها وتيسير عملها

في المجال العالمى . ولقد منح التعليم الأمريكى تشجيعا أكبر للجامعات والمدارس على السواء - للارتباط بالعالم وذلك بالموافقة على قانون التعليم العالمى لسنة ١٩٦٦ الذى يعتبر عملا تشريعيا ممتازا أو بعيد النظر ، غير أن الهيئة التشريعية لسوء الحظ قد تأخرت في الموافقة على تخصيص الاعتمادات التى تكفل تنفيذه . (١)

ثمان وظائف خاصة للجامعات :

ويسهل تحقيق الإصلاحات الداخلية في بناء الجامعة وسلوكها عندما يكون هناك تحد معين يواجهها ، وعمل معين تقوم به ، واتفاق شامل داخل الجامعة على وجوب القيام به . ودون أن يغرب ذلك عن البال ينبغى أن نشير الى أمثلة لأنواع الأعمال المطلوبة بالحاح والتي تلائم الجامعات وعليها أن تقوم بها ، وبعبارة أخرى محددة تستطيع الجامعات أن تقوم بما يأتى :

١ - تساعد على أن ترسخ نمو المعاهد التعليمية العالية في البلدان النامية وأن تستحث ذلك النمو وفق خطوط تلائم احتياجاتها وظروفها وبحيث لا تكون صورة طبق الأصل من الجامعات التى تساعدنا .

٢ - تساعد على تصميم وتنمية تخطيط (وتنفيذ) النظم التعليمية في الاقطار النامية بما يشتمل عليه ذلك من تسهيلات لخدمة الاشخاص خارج المدارس النظامية وخلق طرق تعليمية جديدة ، ومحتوى للدراسة ، ونظم تلائم حاجات كل مجتمع معين وموارده .

٣ - تساعد على تنمية قدرات البحث في المناطق النامية - أحيانا على

R.A. Humphery (ed.), Universities and Development Assistance Abroad (Washington, D.C.; American Council on Education, 1966); «The Role of Universities in Development Assistance, Report of the Meeting held at Maarn, the Netherland, September 1964,» The Hague, Netherlands Universities Foundation for International Co-operation (NUFFIC), 1965; The University looks Abroad; Approaches to World Affairs at six American Universities, New York, Report from EWA, 1965; The University and World Affairs, 1960; and «Education and World Affairs,» Report on the 1963-64 Program, New York, 1965.

أساس اقليمي - خاصة في مجالات وحول مشكلات لها الأولوية من حيث الاهتمام ومن حيث ارتباطها بنواحي التنمية المطلوبة ، وحيث يتوافر باحثون من دول صناعية راغبون في التعاون مع باحثين من نفس المنطقة ، وذلك بفضل توافر الفرص الفريدة المتاحة والمتوافرة للبحث .

٤ - تساعد على تقوية الحوار بين الجامعات في المناطق النامية وبينها وبين الجامعات في الدول الصناعية ، بحيث تتداول المعرفة والخبرة وافكار التقدم التعليمي على نحو اكمل واسرع في العالم كله .

٥ - تقوم بدور قيادي في التجديد التعليمي في جميع المستويات بهدف حل المشكلات الملحة التي تتحدى الحلول بالطرق التقليدية ، والمساعدة على التداول السريع وتبادل التقويم الموثوق به ونتائج البحوث المتصلة بالتجريب التعليمي كلما توافر ذلك .

٦ - مساعدة الدول الصغيرة المتجاورة في المناطق النامية وتشجيعها للمشاركة والتعاون معا في ايجاد تسهيلات تعليمية فائقة وادارتها بنجاح ، وتوفير تدريب متخصص وبحوث بدرجة ميسورة اقتصاديا ومتفقة مع أعلى معايير الامتياز .

٧ - أن تقوم بأعمال تدخل في نطاق قدرتها لتقلل من هجرة المواهب من البلاد النامية . ومن أمثلة هذه الأعمال تكييف برامج تدريبها لتلائم حاجات الطلاب الأجانب القادرين والوافدين من أقطار ومناطق نامية معينة ، وعدم تشجيعهم على اطالة مدة اقامتهم في البلد المضيف ، واتباع سياسات توظيف بالنسبة للمواهب الأجنبية تعطى وزنا يستند الى ضمير حي لحاجات الدول النامية الملحة من القوى العاملة المدربة تدريباً ممتازاً .

٨ - اقامة ترتيبات وعلاقات بين الجامعات Institutional تيسر التعاون بين العلماء في البلدان الصناعية المختلفة وتشجع عليه ، مهما اختلف شكل تنظيمها السياسي والاجتماعي بحيث تشارك على نحو أكثر دقة في معالجة بعض المشكلات الهامة المشتركة التي تثير مجتمعاتها وتقلقها . ومن أمثلة هذه المشكلات تجديد المناطق الحضرية Urban renewal والمحافظة على الموارد الطبيعية بما في

ذلك الهواء النقي والماء ، ومساعدة المعوقين ثقافيا ومن ليس لهم
بحق الانتخاب ، وتوجيه الشليات في عالم محير ، وتكيف النظم
التعليمية للظروف المتغيرة .

ان الجامعات في العالم لها أعمالها التي أنشئت من أجلها ، ولا يمكن
لأى انسان آخر أن يحقق هذه الأعمال بنفس الجودة التي تستطيع أن
تحققها الجامعات ، وهذا يتطلب منها أن تنظم نفسها لكي تقوم بمسئولياتها
الجديدة . وإذا ما قبلت الجامعات هذه المسئوليات وحاولت أن تنهض
لمواجهتها فان البحث المثمر عن الحقيقة والمعرفة والنمو الانساني والتقدم
نحو السلام ذاته سوف يمضي بغير شك قدما في المستقبل بمعدل لا يمكن
حتى ان نحلم به الآن . وأما اذا رفضت القيام بهذه المسئوليات فانها
ستكون هي الخاسرة ، وستتعرض الحضارة برمتها لهذه الخسارة .

الفصل السابع

نحو استراتيجية جديدة

ان الهدف الرئيسي لهذا الكتاب كان ولا يزال هدفا تشخيصيا وليس وصفيا أو ايعازيا . ومع ذلك ، فانه بعد استكشافنا للسمات البارزة لازمة التعليم في العالم ولأسبابها ، يصعب علينا أن نتجنب السؤال الاجرائي التالي : ما الذي يمكن عمله ازاء هذه الازمة ؟

لقد اتضح من خلال عملية تشخيص هذا السؤال بعض التوجيهات المنطقية التي تقع الحلول في سياقها . وفي نفس الوقت اتضحت لامنطقية وصفات مألوفة معينة كالقول مثلا : ان كل ما تحتاجه المشكلة ثوافر مال أكثر أو ان حل المشكلة يكمن ببساطة في اختيار رئيس جديد للعمل ، أو حث المدرسين والتلاميذ على العمل بجهد أكبر . ونحن مقتنعون بأن هذه الحلول البسيطة لا وجود لها ، ومع ذلك فنحن مقتنعون أيضا بأن هناك حولا متعددة ، وهي حلول صعبة تحتاج الى وقت اذا استخدمت وطبقت قبل أن تظهر آثارها الكامنة .

والأمل الأساسي لمعالجة هذه الازمة يكمن كما نعتقد في صياغة وتشكيل استراتيجيات قومية وعالمية متوازنة تعد بعناية لتلائم المكونات الأساسية للازمة . فضلا عن ذلك فانه ينبغي أن تستحث بمثابرة وبقوة خلال فترة زمنية تمتد من الحاجات التكتيكية المباشرة الى الشكل المأمول للأشياء بعد خمس سنوات بل وبعد عشر أو عشرين سنة من الآن . والبديل لهذه الاستراتيجيات أو الخطط هو التعثر في مستقبل تعليمي خطوره واضحه والسير بغير خريطة من أي نوع تهدينا الطريق الصحيح ، بحيث نستيقظ كل صباح لنميل مع الريح حيث تتجه ، وربما أدى هذا بنا الى الدورات في دائرة لننتهي من حيث بدانا ، أو الى عدم مبارحتنا لمكاننا على الإطلاق .

طبيعة الاستراتيجية التعليمية :

ان استراتيجية التنمية معناها كما نستخدمها هنا وضع اطار لسياسات تعليمية معينة نستهدف المحافظة عليها في توازن معقول وتكامل

وتوقيت ملائمين حسب وزنها وتوجيهها الوجهة الصحيحة . وينبغي أن يكون الاطار الاستراتيجي مرنا شأنه في ذلك شأن السياسات نفسها . أي أنه ينبغي أن يوضع موضع المراجعة المستمرة والتعديل في ضوء التقدم والمفاجأة والمعرفة والاستبصارات الجديدة . ومع ذلك فإنها لا يمكن أن تبلغ من المرونة حدا يتيح تفكيكها واعادة تجميعها بسهولة في صورة مختلفة تماما في كل مرة يجيء فيها وزير جديد ، أو يتولى الحكم حزب جديد . فبغير استمرارية معقولة ، وبدون قوة دافعة متجمعة لا تأتي عادة الا من الاستمرارية والاتساق ، لا تكون اذن الاستراتيجية أكثر من اعداد المسرح وواجهة كبيرة لا ظهر لها ، ولو أننا ضغطنا عليها بشدة لتهاوت في سهولة .

ان الاستراتيجية الحقيقية ينبغي أن تقوم على أسس عريضة راسخة تحتضن الميول المتنوعة السياسية والاجتماعية والتعليمية وتتمتع بالحماس الاصيل المستمر على وجه الخصوص ، واخلاص عدد كبير من القادة في هذه المجالات المتنوعة . ومن المؤلم أن بعض الأمم قد لا تكون بعد معدة ومهيئة لمثل هذه الاستراتيجية ، فربما أنها لم تتوصل بعد الى توفير الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والادارية اللازمة لوضع استراتيجية للتنمية التعليمية ومتابعتها ، أو للتنمية الاقتصادية والاجتماعية بصفة عامة . وعلى الرغم من ذلك فإنه ينبغي أن يبذل الجهد لوضع استراتيجية حتى في مثل هذه الحالات ، لأن شيئا لا يمكن تحقيقه على الاطلاق بالامتناع عن العمل ، كما أن هذا الجهد نفسه قد يساعد على خلق الشروط الضرورية للنجاح التي لم تكن موجودة .

ان استراتيجية التنمية التعليمية ليست شيئا يوجد في فراغ ، أو يمكن أن يشكل في غرفة خلفية في الوزارة بواسطة خبير واخصائي وآلة حاسبة . وإنما ينبغي أن تشكل وتوضع على أساس أهداف يشارك في وضعها عدد كبير من المتخصصين ، وأن تتكون على أساس ادراك عقلائي وارادة قوية منبعثة مباشرة من البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي سوف تسهم الاستراتيجية في تنميتها . وبهذا المعنى يكون للاستراتيجية شكلا واضحا محسوسا كما أنها توجد في عدة مستويات وتصاغ لتلائم الظروف الخاصة بكل مستوى وبكل مكان ومسئوليته . ومن الممكن أن يكون هناك استراتيجيات عالمية واقليمية وقومية ، وأخرى على مستوى الولاية أو المديرية أو على المستويات البيئية المحلية شكلتها في كل حالة أيدي سديدة . غير أنه إذا أريد للاستراتيجيات في المستويات المختلفة في الأماكن المتباينة أن يعزز بعضها البعض الآخر فإنه ينبغي أن

نتقدم وفق خطوط أساسية ذات اتجاه وأولويات متفق عليها بصفة عامة ،
وينبغي أن نجد تدعيما وتعزيزا من اتجاهات عديدة .

ولقد وصلنا في تشخيصنا الى نتائج عامة معينة تتصل بطبيعة الازمة
التعليمية في العالم ، وكيف نشأت ، وأين تقف الآن ، وإلى أين تتجه فيما
يبدو لنا . وهذه النتائج تؤثر في تشكيل ووضع الاستراتيجية ولذلك فان
علينا أن نلخصها في صورة موجزة متعرضين لمخاطرة لا راد لها وهي
مخاطرة المبالغة في التبسيط .

ملخص نتائج الكتاب :

لقد نشأت الازمة بوضوح وذلك اذا نظرنا من خلال عدسة عريضة
المجال تتيح لنا الرؤية على مدى متسع ، أعنى باستخدام «تحليل النظم» ،
من تشابك تاريخي لخمسة عوامل نجد جذور كل عامل منها في قوى التغير
الثائرة التي اكتسحت الحضارة كلها في وقتنا الحاضر . ويمكن أن نسمى
هذه القوى الخمس الفيضان الطلابي ، الندرة الحادة في الموارد ، زيادة
التكلفة التعليمية ، عدم ملائمة المخرج التعليمي ، القصور الذاتي وعدم
الكفاية .

١ - الفيضان الطلابي : The student flood :

ثمة طلب طاغ لا يرحم للحصول على مزيد من التعليم من كل نوع
وفي كل مستوى ، ويشمل كل قرية وكل نجع . ولقد جاء هذا الفيضان
من الطلاب الطامحين للتعليم في المقام الاول نتيجة التوسع الهائل والانفجار
في التوقعات الانسانية من التعليم ، وضاعف هذا التضخم الانفجار
السكاني . وهذا الفيضان الطلابي قد غمر كل نظام تعليمي ولقد انشغل
اداريو هذه النظم انشغالا تاما بمشكلات ثقال تتصل بانقاذ النظام وامداده
بما يلزمه من مواد بحيث أنه لم يتح لهم الا وقت ضئيل للتفكير في مسائل
أخرى مثل نوعية العملية كلها وكفاءتها . ولن ينحسر طوفان الأعداد
المتزايدة من الطلاب في المستقبل بل سيحدث العكس ، وتشير الدلائل في
أماكن كثيرة الى أن هذا الطوفان سيواصل الزيادة والارتفاع لفترة طويلة
مقبلة بمعدلات اسرع و أكبر مما هي عليه في الوقت الحاضر .

٢ - النقص الحاد في الموارد : Acute resource scarcities

ولواجهة فيضان التلاميذ المتدفق تضاعفت الموارد المكرسة للتعليم بطريقة لم يسبق لها مثيل منذ أوائل خمسينات هذا القرن . ومع ذلك فان العرض القائم من المدرسين والمباني والمعدات والكتب المدرسية والمنح الدراسية والزمالات والاموال المطلوبة ككل قد تخلف تخلفا كبيرا عن الطلب التعليمي المتزايد . وبالتالي فقد أدى هذا الى فرض قيود قاسية على قدرة النظم التعليمية على التجاوب تجاوبا مرضيا لما هو مطلوب . وان دلائل المستقبل واحتمالاته بالنسبة لهذا الموضوع مشابهة للنقطة السابقة المتصلة بالفيضان الطلابي ومعنى ذلك أن نقص الموارد بالنسبة للحاجة اليها سوف يستمر بالتأكيد بل يحتمل أن يزداد سوءا . كما أن احتمالات المستقبل أيضا مقلقة ومؤلة بالنسبة لعدد كبير من الدول النامية التي تجهد مواردها المالية الحالية الى درجة تقترب من الخطر ودون أن يلوح في الأفق بشائر لانفراج هذه الأزمة .

٣ - زيادة التكلفة التعليمية : Rising costs

ان تزايد النقص وحدته في الموارد سنوف يضيف عبئا أثقل على ما تعاني منه النظم التعليمية من كآبة وغممة بسبب الاتجاه المتصاعد في التكلفة الحقيقية للتلميذ وهو اتجاه لا يرحم ولا يلين . وبعيدا عن الدمار المألوف الذي يلعبه التضخم المالي بالنسبة لميزانية التعليم ودخل المعلم فان هذا الاتجاه المتزايد في تكلفة الوحدة يتركز أساسا في أن التعليم سوف يبقى صناعة تتطلب عمالة كثيفة Labor-intensive industry مما يجعله قريبا من مرحلة الصناعة اليدوية . والحق أن التعليم يحتاج الى مزيد من القوى العاملة مع كل جهد يبذل لرفع نوعيته بوسائله التقليدية .

٤ - عدم ملائمة المخرج التعليمي : Unsuitability of output

وفي ظل هذه الظروف الصعبة التي تواجهها النظم التعليمية ، فان هناك ما يدل على أن ما تعلمه لتلاميذها وما تخرجه من نتائجها البشرية على اختلاف أنواعه أصبح غير ملائم للوقت الحاضر والظروف والمطالب الجديدة . ومن الواضح أن عدم ملائمة مخرجات هذه النظم التعليمية ترتبط بحاجات النمو القومي المتغيرة تغيرا سريعا ، وكذلك بالحاجات

المتغيرة للأفراد في مجتمعات سمنتها البارزة الآن التغير . ومن ناحية أخرى فان الاتجاهات والتفضيلات المهنية وأنماط المكانة Status Patterns التي تسهم البيئة في تكوينها لدى تلاميذها ، تعرقل الاستخدام السليم لنظام تعليمى عصرى معين وتعمل في اتجاه مضاد لاسراع عملية أصيلة للتنمية من أجل أحداث تغييرات اجتماعية واقتصادية عصرية . وينتج عن ذلك احباط ذو ابعاد ثلاثة هى : الاتجاهات وترتيبات العمل القديمة وارتباطها بالمطامح الجديدة للأفراد ، والحاجات الحقيقية للتنمية ، والتعليم ذاته . ومن الأمور الرئيسية التي تتبع ذلك عجز اقتصاديات الدول النامية في استيعاب وتشغيل مخرجات نظمها التعليمية مما يؤدي الى ظهور مشكلة بطالة المتعلمين المؤهلة .

٥ - القصور الذاتي وعدم الكفاية : Inertia and inefficiency

أما وقد وقعت النظم التعليمية تحت هذه الضغوط الداعية للياس فقد استجابت في الأساس بطرق « دع الأمور تجري في أعنتها » ولكن هذه الطرق لم تفلح ، فالتنظيمات القديمة التي أفلحت في خدمة هذه الطرق والتي تشمل نظام الادارة ، والمقررات الدراسية وطرق التدريس والمناهج عموما ، وحجرة الدراسة المزودة بأدوات تجعلها مكتفية بذاتها ، ووسائل اعداد المعلم واختياره ... هذه كلها وغيرها من الأشياء الأخرى التي ميزت العمليات التعليمية التقليدية لم تعد الآن صالحة لمواجهة الموقف الجديد . فما بدا انه يتواءم مع الطرق التقليدية المألوفة أصبح أسوأ من هذا المألوف ، كما نستدل على ذلك من كثرة الشكاوى والاعتراضات التي تردد صداها حول تدهور نوعية التعليم .

وأصبحت الطرق المألوفة في التعليم تسمية أخرى للقصور الذاتي للنظم التعليمية تمنعها من العمل على تكييف شئونها الداخلية بسرعة تكفى لمواجهة مجموعة من الظروف سريعة التغير . ولذلك ولهذه الأسباب مجتمعة وجدت جميع النظم التعليمية في العالم في وقتنا هذا نفسها في أزمة ، وهذه الأزمة بالتأكيد تختلف من حيث توقيتها وحدثها من مكان الى آخر ، وتظهر أقسى مظاهرها في الدول الأكثر فقرا . فهذه الدول تعاني من مشكلة عميقة في وقت لم تكد تبدأ فيه في بناء نظم تعليمية متوازنة حسنة التكامل وتخدم حاجات الجماهير . وفضلا عن ذلك وبعيدا تماما عن ندرة مواردها فان عليها أن تواجه تحديا بيداجوجيا أكثر صعوبة والتصاقا بها . اذ ينبغي عليها أن تنقل معظم ما يشكل جيلا بأكمله من عالم مثقل بتقاليد الأمية وترفعه الى عالم متحرك عصرى علمى .

غير أن الأزمة في الدول الصناعية لا ينبغي أن تؤخذ باستهانة لأنها أقل بروزا نسبيا . وذلك لأن النظم التقليدية الأكثر تقدما تتعرض بسهولة أكبر لمرض تصلب الشرايين الأكاديمي الذي يصعب علاجه وشفاءه . وقد تكون مدخلات هذه النظم أكثر خصوبة وغنى غير أن فاعليتها وكفايتها الداخلية يمكن أن تبلغ من الانخفاض مثلما نجده في أفقر الدول ويمكن أن تجيء مخرجاتها التعليمية غير متلائمة تماما مع الحاجات الحقيقية لمجتمعاتها .

ومن وجهة نظر معينة ، يمكن النظر الى هذا النمط من القوى باحدى طريقتين أولاها أن ننظر اليه باعتباره نوعا من المواجهة النهائية المفرقة بين قدرة العلم على خلق تكنولوجيات ثورية وعجز الانسان عن تمثيلها وإتقانها . *gotterdammering* والطريقة الثانية أن ننظر اليها باعتبارها لحظة من تلك اللحظات العظيمة حيث تقفز هذه القوى النابتة الى الحياة متحدية عبقرية الانسان ، ومستصرخة استجابته المحركة التي تجعل الحضارة تقفز قدما . وينبغي أن يلتزم أولئك الذين يضعون استراتيجيات التنمية التعليمية بالضرورة بوجهة النظر الأخيرة .

عناصر مقترحة لاستراتيجية تعليمية ايجابية

ولكن ما الذي يمكن أن تكون عليه الاستراتيجية ؟ دون أن نحاول أن نجيب عن السؤال اجابة تامة ينبغي أن نقترح مباشرة أن هناك خاصيتين لا غنى عنهما ينبغي أن تتوفر في الاستراتيجية أولاها وجوب تركيزها على العلاقات بين الأشياء - اذ ينبغي أن تسعى الى تحسين سلسلة كاملة من العلاقات - وتشتمل هذه السلسلة على العلاقات الداخلة في النظام التعليمي وتلك التي توجد بين مستوياته المختلفة ومكوناته الداخلية العاملة وبين النظام التعليمي ككل وبيئته في كل من جانبي المدخل والمخرج . وهذه العلاقات في الوقت الحاضر غير منتظمة بالمرّة في صلتها الواحدة بالأخرى . وينبغي على نحو ما أن تعاد الى توازن أفضل وأن تتوافق معدلات حركتها بعضها مع البعض الآخر توافقا متبادلا . ولا شك أن الحاجة للتركيز على هذه العلاقات والنظرة الشاملة للموضوع هو بالضبط الذي يجعل اتباع أسلوب « النظم » أمرا ضروريا في وضع الاستراتيجية التعليمية .

وأما الخاصية الثانية للاستراتيجية فينبغي أن تكون تأكيدا قويا للتجديد ؛ تجديد جوهرى شامل لكل جانب من جوانب النظام التعليمي ،

وليس مجرد تغيير من أجل التغيير ذاته ، وإنما تغيرات قدرت بعناية لتحقيق التحسينات واحداث التوافقات التى يحتاج اليها النظام فعلا . فالمجتمع والاقتصاد فيه لن يتوافقا مع النظام التعليمى من جانب واحد ، فاذا اريد التوفيق والتكيف للنظام التعليمى فينبغى ان يأخذ المبادرة اولا نحو التوافق لا بأن يحافظ على طبيعته القديمة ، بل بأن يبذل مجهودا اقوى واكبر ليتوافق مع الظروف الجديدة . وهكذا فان جوهر المسألة هو كيف ندفع النظم التعليمية الخاملة والبطيئة الحركة لكى تقوم بهذه المبادرة وتعمل على تغيير نفسها بسرعة اكبر وفي الاتجاه السليم .

ومهما يكن من شيء فان التجديدات والمستحدثات التعليمية لن تظهر من تلقاء ذاتها ، وحتى او حدث ذلك فانها لن تستوعب بسرعة . فاذا ادخلت التجديدات والمستحدثات المقترحة في النظم التعليمية من مصادر خارجية فقد تستقبل بأدب ثم توضع على الرف في هدوء ، واذا اريد للاستراتيجية ان تنجح فانه ينبغى ان يصبح التجديد شيئا لم يكن عليه من قبل ، اى ينبغى ان يصبح طريقا للحياة بالنسبة للتعليم .

ويتطلب هذا بوضوح امرين أساسيين ؛ اولهما ان يقتنع الناس المنغمسون انغماسا مباشرا في التعليم بأن التجديد هو الطريق الوحيد للخروج من الازمة ، اى ان طريق التجديد بالضرورة يمكن ان يحقق اثارة جديدة واحساسا بالاقدام والجرأة في التعليم . وينبغى ان يتوافر بعبارة اخرى تجاه جديد نحو التغيير داخل الجماعة القائمة بالعملية التعليمية وكذلك من جانب عملائها ذوى الصلة الوثيقة بها ، اى من جانب الآباء والتلاميذ . وفي مجال العلوم ينال العلماء جوائز نوبل لتحديثهم الحقائق القديمة واثبات عدم صحتها واكتشاف حقائق جديدة ، ومثل هذا التحدى للحقائق القديمة وتنمية الاتجاهات العلمية السلمية ينبغى بطريقة او بأخرى ان نهتم بها في مجال التعليم الذى يفترض فيه انه يربى وينشئ الفائزين بجائزة نوبل . وهذا في حد ذاته عمل تعليمى هام وليس ثمة وقت نضيعه في سبيل البدء به .

وأما الامر الآخر اللازم لانتشار التجديد فهو ان النظم التعليمية ينبغى ان تجهز نفسها بوسائل التجديد ، فنحن منذ البداية نلاحظ ان الزراعة لم تحقق اعظم نقلة لها من حالتها التقليدية الى حالتها العصرية حتى توافرت للزراع الآلات العصرية ومنهج البحث العلمى والتنمية العلمية . ومن هنا فان عملية التجديد متى أصبحت جزءا لا يتجزأ من

النظام الزراعى فانها تصبح عادة عند الزراع . وهكذا ولدت الزراعة الحديثة ولم تعد الأمور فيها كما كانت عليه من قبل ، ومع هذا فمن الذى كان يستطيع أن يتصور قبل ذلك بنصف قرن أن مثل هذه العصرية في الزراعة يمكن أن تحدث ؟ أن التعليم لا يحتاج الى محطة تجريبية زراعية ولكنه يحتاج الى ما يعادلها ، أى الى جهود فعالة تسايره وتلازمه تنشر نتائج البحث والتجريب المفيدة انتشارا عريضا وبعبدا على نحو سريع .

واذا أمكن بذل جهد كبير نحو التجديد التعليمى فانه ينبغى أيضا أن يتوافر معه نظام الأولويات ، ذلك لأنه من غير المستطاع أن يتم انجاز كل شيء مرة واحدة . فهناك بعض الأمور ينبغى أن تحدث ويتم انجازها قبل امكن القيام بأشياء أخرى ، وأن تحليلنا للأزمة التعليمية يقودنا الى اقتراح الأولويات الآتية في الأهداف وترجيح بعضها على بعض .

عصرنة الادارة التعليمية :

Modernization of educational management

وما لم تزود النظم التعليمية بالاداريين العصريين الذين دربوا تدريسيا ملائما ، والذين حسن اعدادهم وتوافرت لديهم معرفة جديدة متطورة ومستمرة وأدوات حديثة للتحليل والبحث والتقويم ، والذين يجدون الدعم والمساعدة من أكثر من فريق من الاختصاصيين ممن تتوفر لديهم أيضا كفاية التدريب ، فانه لن يحدث انتقال وتحول في التعليم من تعليم تقليدى قديم الى تعليم عصى ، والبديل عن هذا كله هو أن نترك الأزمة التعليمية تزداد سوءا وتتفاقم باضطراب . ويمكن للتعليم عند البحث عن ادخال العصرية على نظام الادارة أن يجد كثيرا من الموجهات المفيدة في ممارسات القطاعات الأخرى في المجتمع التى حققت فعلا خطوات عظيمة في هذا الاتجاه بما في ذلك مفاهيم ومناهج بحث تحليل الأنظمة والتخطيط المتكامل على المدى الطويل .

عصرنة اعداد المعلمين : Modernization of teachers

لا يتاح للمعلم في الوقت الحاضر الفرصة لكى يكون عصريا ، أى ليرفع من إنتاجيته وليتابع المعرفة الجديدة ويلحق أساليب التدريس الجديدة ، وهذا ما لم يحققه من قبل . والأغلب أنه درب للقيام بالتدريس في عالم الأمس وليس في عالم الغد . وإذا حدث

بالصدفة أن درب من أجل الغد فان الحقائق ومقتضيات الاعمال التي يكلف بها عند أول تعيين له سرعان ماتقيد جهوده . وسوف يكون نموه المهني من هذه النقطة وفي أحسن الأحوال مشكلاً وخاصة اذا تعرض للعزلة والانفصال في مدرسة معينة في قرية نائية . والحقيقة أن متابعة نموه المهني اثناء العمل ليس من عمل فرد معين ، واذا حسن حظ المعلم فانه سوف يحصل احياناً من الموجه الفني الزائر على مساعدة لرفع كفاية تدريسه - هذا اذا توفر هذا النوع من الوجهين - وسوف يحقق المعلم هذا التحسن من خلال التفاعل والاحتكاك المحدود مع افكار زملائه الآخرين المنعزلين ايضا الذين يحضرون برامج التدريب أو الدراسات التجديدية اثناء الخدمة ، وهذا كل مايمكن أن يحدث في مجال نمو المعلم مهنياً ، ونتيجة لذلك يحتمل أن يتعرض المعلم لليأس ويتراجع ليعيش في أمان مستخدماً في تدريسه الطريقة التي يآلفها والتي سبق أن تعلم بها .

وواضح أن النظم التعليمية لن تواكب العصر حتى يعاد جذريا وفي شمول تطوير نظام اعداد المعلم وتدريبه وحتى تتم استشارته واسترشاده بالبحث التعليمي «البيداغوجي» ، وحتى تصبح أخصب فكريا وأكثر تحدياً ، وحتى يتسع ويمتد الى أبعد من التدريب قبل الالتحاق بالخدمة ليصبح نظاماً للتجديد المهني المستمر ولتنمية الحياة المهنية للمعلمين جميعاً .

وإن اصلاحاً وفقاً لهذه الخطوط يحمل معه امكانيات مشيرة لاجتذاب افضل المواهب في المجتمع الى النظام التعليمي ، أو لتنمية تقسيمات جديدة للعمل تفسح الفرص لتظهر مثل هذه المواهب وتستخدمها بفاعلية أكبر في التدريس ، وحينما يجيء هذا اليوم فان المعلمين وتنظيماتهم يستطيعون في سعادة أن يودعوا نظام الأجور القديم الموحد الذي خنق موهبة التدريس الجيدة لفترات طويلة أو دفعها بعيداً عن مجال التعليم والتدريس .

عصرنة عملية التعليم : Modernization of learning process

غير أن التلاميذ وحدهم وليس المعلمون هم الضحايا الأول للترتيبات التعليمية البالية ، وعندما يدخل معظم التلاميذ المدرسة في اليوم الأول فان حب الاستطلاع الفطري لمعرفة كل مايحرك الأمور ويسيرها يستغرقهم ويمكن للأسئلة التي يريدون طرحها أن تفوق أوثق معرفة تتوافر لدى أفضل المعلمين وأن تتقدم على معرفة أفضل الآباء

المتعلمين أو حتى تفوق حكمة سقراط وسرعان ما يكتشف الطفل على أية حال أن المدرسة ليست المكان الذي يحصل فيه على اجابات عن أسئلته واستفساراته ، وإذا كان ثمة مكان يحصل منه على اجابته فان ذلك سوف يكون في الملعب وأثناء الفسحة أو خارج المدرسة أثناء تفاعله مع مدرسته الحقيقي ، وهو زميله الذي يكبره حتى ولو بعام واحد . ويكتشف التلميذ أن المدرسة لها أسئلتها الخاصة بها وأن عليه أن يجيب عنها الاجابات الصحيحة اذ أراد أن يكون تلميذا مجدا . وإذا تعلم هذه الاجابات على نحو أسرع من زملائه على وجه العموم فانه سرعان ما يتعرض للملل والسآمة . وإذا تعلمها ببطء أكبر فانه سرعان ما يشعر بالفشل . وينبغي أن تكون هناك طرق أفضل لاستثمار حب الاستطلاع الطبيعي والفروق الفردية وقدرة كل طفل مهما كان مستواه أو نمط ذكائه لكي يتعلم الأشياء بنفسه . والحق أنه من الصعب أن ندرك أو نتصور مجموعة من الترتيبات اقل في استثمارها للسمات الانسانية المهمة والداعية للتقدير والاحترام من تلك الداعة الصيت المنتشرة في المدارس التقليدية .

ومن المشكوك فيه الى اقصى حد على أية حال أن نعثر على طريق واحد أو أسلوب فريد أو أداة واحدة يمكن بذاتها وبمفردها أن تحقق نتائج أفضل من النتائج غير المرضية عامة لعملية التعليم والتعلم التقليدية وينبغي أن نتوصل الى مركب أو «توليفه» من الأشياء والطرق والأساليب الجديدة للتدريس والتعلم تقوم بعمل أفضل مما يؤدي الآن وبفارق كبير له مغزاه ، ودون تكلفة باهظة ، فالقرى الافريقية لاتستطيع ان توفر آلات تعليمية تعمل بالحاسب الالكتروني في مدارسها بغض النظر عن مدى فائدتها . ولنفس السبب فان المدارس الامريكية لاتستطيع ذلك الا بغرض عمل تجربة ولفترة قصيرة . ان سدادات الزجاجات القديمة والازرار وقطع الخيط قد اثبتت في بعض الاحيان انها معينات تعلم فعالة في السياق الصحيح لاستخدامها . وبالتأكيد فان النظام التعليمي ليس في حاجة لأن ينعم في بحبوحة وفيض من الخير لكي يرفع ويحسن كفاية عملية التعلم به في الناحية البيداغوجية والاقتصادية . وهو ليس في حاجة لكي يحقق ذلك الى أن يحصل على أفضل المعلمين في العالم .

وفي بعض الاحيان نجد ان توجيه استثمار أكبر وبدرجة متواضعة يوجه الى نحو استخدام الوسيلة التعليمية الاصلية - الكتاب المدرسي -

يمكن أن تحقق فرقا هائلا غير أنه لا يجب ولا يمكن أن نتوقف عند هذا الحد . وبالإضافة الى انشاء أنواع جديدة من المراكز لتدريب المعلم وتنمية حياته المهنية يمكن أن نحقق أيضا أفضل الثمار اذا وفرنا أماكن تعمل على ايجاد أساليب ونظم جديدة للتعليم وابتكار مواد وأدوات جديدة للتعليم لازمة لاجراج هذه الأساليب والنظم الجديدة للتعليم الى حيز التنفيذ والتحقيق (١) .

دعم الميزانية التعليمية :

وليس من شك أن كل ما قدمناه من مقترحات يحتاج الى اتفاق اموال ، غير أنه من المأمول أن يكون هذا الاتفاق أكثر انتاجية عما هو عليه في الوقت الحاضر . ومع هذا فأننا لانستطيع أن نتجنب حقيقة أن النظم التعليمية مهما تبلغ من كفاية وفاعلية سوف تحتاج الى قدر من المال أكبر كثيرا مما يحتمل أن نحصل عليه حتى اذا سارت الامور فيها كما هي عليه الآن . ومن ناحية أخرى يمكن لتعليم مرتفع التكلفة أن يكون رديئا ، غير أن التعليم الجيد لا يمكن بأى حال أن يكون رخيصا على الاطلاق . ولاشك أن العالم يحتاج الى قدر أكبر من التعليم الجيد .

والحق أن النظم التعليمية التي تصطدم بعقبات مالية صعبة يزداد عددها كل يوم ، ولايعنى ذلك أنها لاتستطيع أن تؤدي عملها على نحو أفضل . فهناك علاقة بين مشكلاتها وبين طرقها الحاضرة ، ومصادر تمويلها . ومثلما يقال عن تعدد الطرق التعليمية ومرونتها هناك عادة مدى متسما ومرونا من الاختيارات للحصول على مزيد من الاموال المخصصة من الدخل القومي ، كتوفير اعتمادات أكبر لتعليم أكثر وافضل . وهناك عنصر آخر من عناصر الاستراتيجية ينبغي أن نرجحه وهو أن يتوافر مجهود متفق عليه لبحث المصادر البديلة والاضافية

(١) For a discussion of what is meant by «New Systems of Learning,» See Schramm et al., op. cit., on Proposed Centers for Creating new Learning Systems, See also Wibur Schramm, «The Newer Educational Media in the United States,» a paper prepared for the Meeting of Experts on the Development and Use of New Methods and Techniques of Education, Paris, Unesco, March, 1962.

للتحويل التعليمي . ويفضل البدء في هذا العمل بفحص الممارسات المالية الموجودة والمتنوعة والأساليب الفعالة التي اكتشفتها بعض النظم التعليمية والتي لم تسمع بها نظم أخرى .

ومن الأمور التي لا يمكن تجنبها بطبيعة الحال أنه لكي يتحقق الحصول على المصادر المالية التكميلية المأمولة فإن علينا أن نلقى جانباً بأشياء معينة لها قداستها وتشتمل على بعض الممارسات المستحسنة اجتماعياً . غير أن هذا قد يكون الثمن الذي ينبغي دفعه على الأقل في الوقت الحاضر لانقاذ التعليم من الاختناق الناتج من تشابك وتعقد مبادئ رفيعة .

اهتمام أكبر بالتعليم غير الشكلي :

Greater emphasis on nonformal education

لقد بدا لنا دائما غرابة القول بأن الشخص الذي يتردد على المدرسة شخص مثقف ومتعلم ، وأن الذي لا يذهب إليها ليس كذلك، غير أن الحقائق تكذب هذا التمييز . ومما يتفق من حيث الغرابة ويتساوى مع هذا القول أن نتقبل الافتراض أنه إذا استطاعت أمة أن تضع نصف أطفالها في مدارس صغيرة فإن النصف الآخر ينبغي أن يحكم عليه بحياة قوامها الأمية والحرمان من فرصة التعليم .

فاذا أراد فرد حقيقة أن يتعلم فهل الطريقة الوحيدة لتحقيق ذلك هي في حجرة الدراسة التقليدية وأمام مدرس وسبورة ؟. ان التفكير السليم وخبرائنا تدلنا على أن هذه قضية سخيفة ، ومع ذلك فإنها القضية التي تستند إليها فيما يبدو السياسة والممارسات التعليمية في كل مكان تقريبا .

ونحن نقترح إعادة النظر بجدية في موضوع تقسيم التعليم الى تعليم شكلي وتعليم غير شكلي وذلك كجزء من استراتيجيات فعالة للتغلب على الازمة التعليمية . وواضح أنه سوف يكون من المفيد في كثير من الدول أن توزع الموارد بكثافة أشد على الأنماط المألوفة المختلفة لتعليم الكبار ، أي على تلك الأنماط المرتبطة بنمو الأفراد والوثيقة الصلة بنمو الاقتصاد في نفس الوقت . غير أننا نتساءل عن مدى كفاية هذا الاجراء وهل من المتوقع أن نستخدم وسائل ومستحدثات تعليمية أساسية

يمكن لها في حدود انواع النقص في الموارد المتاحة أن تكيل لكمات أشجع وأسرع ضد الجهل والامية .

ان التعلم يستغرق وقتا ويتطلب دافعية ويتوافر هنا بكثرة لدى ملايين الصغار والكبار ممن لا يستطيعون الذهاب الى المدرسة . غير انهم في حاجة الى ما هو أبعد من ذلك على أية حال ، وهو أن تكون مادة التعليم ميسورة بالنسبة لهم وأن تصبح معجزات الاتصال الحديثة متوافرة وانتاج الوثائق التعليمية متاحا . وهذه الوسائل تمكن من ايجاد بعض الانظمة التي تستطيع أن تشجع شهية بعض الافراد الجائعين للتعلم . ولن تجد لدى كل فرد ميلا الى هذا التعلم وشوقا اليه ، ويحتمل أن يتوافر لاقلية حشد الدوافع والطاقة اللازمة التي تساعد على التعلم الذاتي الفعال . غير أنه في الماضي استطاع عدد من القادة وعظماء الرجال ، وقبل أن يجرى فجر وسائل الاتصال الحديثة ، أن يحقق تنمية ذاتية مذهلة عن طريق الدراسة الفردية على ضوء الشنوع .

وتفقد الدول النامية قادة للمستقبل من بين صبية اليوم الأذكياء الطموحين الذين حرّموا من فرص للتعلم المثمر نتيجة لظروف عارضة تتمثل في ميلادهم ومكان ذلك الميلاد . ويبدو عند هذه النقطة أن هناك فرصة متاحة للتجديد التعليمي يتحدى امكانياتنا ويحتمل أن يكون بعيد المدى من حيث نتائجه أكثر من أي شيء آخر تم تحقيقه في المدارس الشكلية الرسمية .

لقد لمسنا في خفة في الصفحات القليلة السابقة عدة موضوعات وأهداف أساسية في رأينا ينبغي أن تحتضنها الاستراتيجية التعليمية إذا اريد لها أن تتلاءم مع الازمة التي نقصد الى حلها . ويستطيع آخرون بالتأكيد أن يضيفوا الى هذه الافكار وأن يدخلوا عليها تعديلات مفيدة ، وأن يبينوا الاسباب اذا كانت بعض هذه المقترحات غير عملية . وسوف نكون أول الموافقين على أن هذا العمل صعب وشاق ولكنه غير مستحيل ، وذلك لأننا اذا سلمنا باستحالته فأين الملاذ اذن والى أين نتجه ؟

التعاون الدولي :

ولكى نختم هذا الفصل فائنا نؤكد ملمحا آخر من ملامح الاستراتيجية ونعنى به التعاون الدولي . ونحن نوافق على أن كل امة ينبغي أن تكون سيادة مصيرها التعليمي ، وأنه ينبغي أن تدعم نظامها

التعليمى بنفسها مهما كان فقرها ، على أن يكون ذلك في ضوء الأسس التى سبق أن أوضحناها . ونحن نؤكد أنه لا يمكن لأية أمة أن تمضي في النجاح وحدها - إذا توافرت لديها ظروف الأزمة التى تؤثر في جميع الأمم .

ان التعاون التعليمى الدولى على أوسع نطاق ينبغى أن يكون أحد الملامح الرئيسية لاستراتيجيتنا التعليمية بالنسبة للدول الغنية والفقيرة على السواء .

وهذا يتضمن شيئا أبعد من مجرد نشر الارادة الطيبة والفهم المتبادل بين المربين في العالم خلال جلسات دورية في باريس وجنيف ونيودلهي وسانت يجو ، حيث يستقبل الاصدقاء القدامى أصدقاء جددا ويتبادلون معهم خبرات مفيدة . ونحن لانقلل من قيمة هذه التفاعلات والتبادل الفكرى غير أن التعاون ينبغى أن يمضي الى أبعد من الكلام على المنصة والموافقة على مجموعة من القرارات .

ولا يغيب عن ذهننا النواحي العملية المحسوسة التى تضع المربين في كثير من الدول وأولئك اللذين يتعاونون معهم في تفاعل مباشر مشمر محاولين التوصل معا الى حلول لمشكلات مشتركة ونتائج يمكن أن تعود بالنفع على الجميع .

ونحن نقصد أيضا الى تقوية الميكانيزمات العملية لتوجيه التنمية الجديدة أينما تحدث ، ونشر أخبارها على نطاق واسع وعلى نحو وثيق وسريع ، وهو عمل تقدر عليه الهيئات العالمية بكفاءة على وجه الخصوص . ونحن نعنى في النهاية نوعا جديدا من المشاركة بين الدول الفقيرة والغنية . ومثل هذه المشاركة ينبغى أن تقوم على ادراك سليم لثلاث قضايا أساسية .

(أ) ينبغى أن تعطى الدول الصناعية في الوقت الحاضر ولفترة طويلة مقبلة مساعدة اكبر للدول النامية عما فعلت وتفعل حتى الآن .

(ب) ان هذا الدعم لاينبغى أن يكون نقلا للأشكال التعليمية التقليدية من الدول المانحة الى الدول المتقبلة ، بل يكون عملا مشتركا من الدراسة والاستكشاف للتوصل الى أنماط من التعليم تلائم حاجات الدول النامية وامكانياتها المالية .

(ج) وعلى الرغم من أن المنطق الاقتصادي - يتطلب أن يمضي الدعم للتنمية التعليمية في اتجاه واحد ، فإن هذا لا يترتب عليه أن الدول النامية لا تستطيع أن تسهم بقدر مساو في تقدم الدول الصناعية التي نمت .
والحق أنها تستطيع أن تفعل ذلك لأنها تكتب على لوح تعليمي أنظف نسبيا .
ولأن مشاكلها ونصيبها من الازمة التعليمية أكثر حدة وأكثر وضوحا من حيث الرؤية . وهى في وسعها أن تخرج بدروس مستفادة وبالتالي مفيدة لغيرها من الدول .

ولهذه الأسباب نفسها فإنه من المحتمل بالنسبة لقادة التعليم والمعلمين أن يدركوا بسرعة أكبر وعلى نحو أوضح الحاجة للتخلص من ممارسات تقليدية ومن عقبات تعوق جهودهم نحو تحقيق اتجاهات تعليمية جديدة . وقد لا يكون بعيدا ذلك اليوم الذى تصدر فيه تدفقات المساعدة الأساسية الفنية في العالم كله المتصلة بالتجديدات التعليمية من الدول الأفقر وتتجه الى الدول الأغنى .

في هذا التبادل التعليمى الموسع والمفيد بين الدول ستتاح مجالات عديدة للعمل والمسئوليات بالنسبة لكل أنواع التنظيمات العامة والخاصة والعالمية ، والاقليمية والقومية . والمشكلة إذن هى كيف نوائم ونسق بينها ونستخدم القدرات الفريدة لكل منها . وهنا أيضا نجد أن هناك قدرا كبيرا من الممكن لم يستغل ، لا من حيث مجرد زيادة مقدار المعونة الخارجية والأشكال الأخرى من التبادل بل أيضا لتحقيق زيادة أكبر في نوعيتها وفعاليتها .

ونختتم هذا الفصل بالقيام باستدارة كاملة لنعود من حيث بدأنا هذا التحليل وذلك بتأكيد الطبيعة العالمية الفريدة للازمة التعليمية . وبالنسبة للشخص الذى يقبل هذه الفكرة كما تنطبق على بلدان أخرى ، ولكنه ينكر أنها تنطبق أيضا على بلده ، فإننا نقول له أنك قد تكون عن حق ، ولكننا نستحثك بالرغم من هذا أن تنظر الى موقفك التعليمى في بلدك نظرة جديدة وناقدة اذ قد يواجه نظامك التعليمى الازمة في وقت أسرع مما تتوقع . وفي النهاية نقول للجميع إنه اذا كانت النظم التعليمية الأخرى التى ينبغى أن تخدم الأغلبية الساحقة من مواطنى كوكبنا الذى نعيش عليه واقعة في أزمة حادة ، فإنه لا يمكن لأى دولة مهما كان نظامها التعليمى ومهما كانت غنية أن تنأى عن نتائج هذه الازمة ، ولذلك فإن الازمة التعليمية في كل مكان هى مهمة كل انسان ومسئوليته .

الفصل الثامن

خاتمة

كيف ينظر قادة التعليم في العالم إلى الأزمة

كيف يفكر قادة التعليم في العالم الذين يتطلعون إلى مستقبل تعليمي أفضل في الأزمة التي عرضناها في الصفحات السابقة ؟ هل يجمعون على وجود أزمة في التعليم ؟ وإذا كان الأمر كذلك فما هي اقتراحاتهم بصددها، وما الذي ينبغي عملهزاء هذه الأزمة ؟

يمكن الإجابة عادة عن مثل هذه الأسئلة بطريق التخمين والتأمل وحدهما ، ولكن لحسن الحظ ثمة دليل ملموس يمكن أن نعول عليه في هذه الحالة . وهو يتمثل في رأى قادة التعليم في العالم . ولا يمكن لأى إنسان بطبيعة الحال أن يتحدث عن هؤلاء القادة جميعا ، غير أن قطاعا عريضا وكبيرا وبارزا من هؤلاء القادة قد فحص في الواقع جزءا معقولا من هذا الكتاب ، وناقش محتواه في مؤتمر التعليم الذى عقد في مدينة وليامزبرج في ولاية فريجينيا والذى استمر عدة أيام وتوصل الى نتائج معينة ، وإذا حكمنا على التقرير الملخص الذى قدمه رئيس المؤتمر الدكتور جيمس بركنز ، في ضوء ما لقيه من تقدير في اليوم الأخير من المؤتمر ، فإننا نستطيع القول بأنه نجح في اظهار الاجماع بين المؤتمرين ، وفي التعبير عن اتفاق قوى بينهم .

التقرير التلخيصي لرئيس المؤتمر ٩ أكتوبر ١٩٦٧

اشترك في المؤتمر العالمى لبحث أزمة التعليم في العالم مائة وخمسون رائدا من رواد التربية وقادة التعليم في ٥٢ دولة ، وقد عقد المؤتمر في مدينة وليامزبرج بولاية فريجينيا في أكتوبر ١٩٦٧ . وقد رأى هؤلاء القادة أن العصر الحاضر يتطلب إعادة تقدير امكانيات التعليم بحيث تستطيع مواجهة مطامح الشعوب المتزايدة والمتصاعدة في كل مكان نحو حياة أفضل وحرية أكثر .

وقد وافق المؤتمر على القضايا الآتية كأساس للعمل البناء :

١ - ان التعليم أصبح اليوم شغلا شاعلا وأساسيا لكل دولة في العالم ، ويمكن أن تنفذ الخطط التعليمية بأقصى قدر من النجاح اذا وضعت وراعت التنسيق في علاقاتها بالنظم التعليمية وبالخطط التربوية في الدول الأخرى .

٢ - لم يعد من الممكن النظر الى التعليم داخل كل دولة باعتباره سلسلة من المشروعات والأعمال المتصلة يتم تنفيذها في مستويات مختلفة وبأهداف مستقلة كل منها عن الآخر . وينبغي أن ينظر الى التعليم داخل كل مجتمع باعتباره كلا موحدًا ، أجزاءه متوازنة ، وهذا التوازن بدوره يعكس متطلبات المجتمع والموارد المتوافرة لمواجهةها .

٣ - ان هناك بالضرورة أزمة في قدرة التعليم على تكييف الأداء بما يتناسب مع التوقعات وتتخذ هذه الأزمة شكلين : أولهما ، عدم التناسب الشائع في دول العالم بين آمال الأفراد وحاجات المجتمع من ناحية وقدرات النظم التعليمية من ناحية أخرى . والشكل الثاني عدم تناسب كبير بين الدول النامية التي تواجه قيودا قاسية تتمثل في النقص الهائل في مواردها، والدول المتقدمة التي تشغل انشغالا زائدا بحاجتها الداخلية .

٤ - أنه في جميع الدول الفنى منها والفقير على السواء ، تحتاج البرامج التعليمية والأجهزة والادارة وعملية التعلم ذاتها الى اهتمام أكبر ينصب مباشرة على وسائل احلال التجديد محل الجمود ، والطرق الجديدة والجرأة محل الأفكار والطرق التقليدية التي عفى عليها الزمان .

ويعتقد المؤتمر أن هذه المسلمات ينبغي أن يقبلها كل من المربين والمجتمع الذى يقف من ورائهم ويدعمهم اذا أريد للتعليم أن ينهض ، وأن يعلو فوق الاتجاه القائل « دع الأمور تجري كما هى عليه » ، وأن يضطلع بالآمال التى يتطلبها مستقبل الانسانية .

ومع المحافظة على هذه المسلمات مصونة في العقل وآمنة ينتقل المؤتمر الى الأعمال المطلوبة لتحسين التعليم وتطويره في ستة مجالات هى ، البيانات التعليمية ، الادارة والبناء التعليمى ، المعلمون والتلاميذ ، محتوى المنهج وطرق التدريس ، والموارد المالية للتعليم ، والتعاون الدولى .

أولا : البيانات التعليمية :

لكي يطور النظام التعليمي نفسه ينبغي أن يعى الأعمال التي يقوم بها ، وأن يدرك مستوى جودة هذه الأعمال . فضلا عن ذلك فإنه إذا أريد للمجتمع أن يقوى ويطور نظامه التعليمي ، فإنه ينبغي أن تكون الحقائق الأساسية في متناول أيدي كثير من الأفراد الى جانب توافرها للمربين . ولذلك فإن المؤتمر يوصي بما يأتي :

١ - ينبغي على كل نظام تعليمي أن يجمع بانتظام معلومات وبيانات دقيقة وحديثة عن المعلمين والتلاميذ والدخل والانفاق التعليمي ، وأن يحلل هذه البيانات وينشرها . ولذلك فإنه لا يستطيع الاستغناء عن رجال الإحصاء المدرسين ، فإذا لم يتوافروا وجب أن يستعيرهم من أقطار أخرى ، وفي حالة استعارتهم ينبغي أن يتم تدريب رجال إحصاء من نفس الدولة ليحلوا محلهم .

٢ - ينبغي على كل نظام تعليمي أن ينشئ أجهزة فعالة لتقويم أدائه على أساس مستمر ، بغية البحث عن طرق معينة تكفل زيادة الخدمات التعليمية كما وكيفا في حدود الموارد المتاحة . وإثارة الطريق للتجديدات والابتكارات الجديدة على اختلاف أنواعها التي يحتاج إليها النظام التعليمي والتي تبشر بالخير وينبغي أن يبدأ مثل هذا التقويم بنظرة متسائلة نحو الإطار الشامل للتعليم مبتدئا بالمنهج ومنتھيا الى ما يحدث من نشاط تعليمي واجراءات في حجرة الدراسة . فعلى سبيل المثال ، هل من الواجب أن يجلس التلاميذ في مواجهة المدرس ست ساعات في اليوم ؟ وهل لا يزال التقسيم والتنظيم التقليدي للمادة العلمية مفيدا ؟ فضلا عن ذلك فإنه عند تصميم برامج تعليمية ، ومشروعات جديدة ينبغي أن يكون تقويم نجاحها جزءا لا يتجزأ من تخطيط وبناء البرامج ذاتها .

٣ - وإلى جانب التقويم الذاتي المستمر ، ينبغي أن تخضع النظم التعليمية نفسها بين الحين والآخر الى فحص ودي ناقد من نظم أخرى خارجها . وقد ظهرت امكانية عمل مثل هذه المواجهة وظهرت قيمتها بوضوح في دراسات الريف التي أعدت لها وقامت بها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية .

The Organization for Economic Co-operation and Development.

ويمكن للمناطق النامية من العالم أن تقوم بعملية مماثلة قوامها

للمتحيص المتبادل بين الأقطار المتجاورة من خلال اليونسكو ، أو من خلال
أى منظمة اقليمية مناسبة .

٤ - ينبغي أن تتوفر المعلومات الصحيحة للمجتمع ذاته ، وعلى وجه
الخصوص لقطاعات المجتمع التى تهتم أعمق اهتمام بالعمل التعليمى .
وهذا الاهتمام يتطلب امرين : اولهما . وجود وسائل محسنة يمكن
بواسطتها أن تتوافر للبيانات والمعلومات الخاصة بالتعليم ، وهذه مسئولية
التعليم نفسه ، والأمر الثانى فهم أفضل من جانب وسائل الاعلام ،
كالصحف والتليفزيون والاذاعة وهى قنوات اتصال أساسية بين التعليم
والجمهور . ومن الأهمية بمكان أن تستخدم وسائل الاعلام هذه محررين
ومراسلين ذوى كفاءة عالية فى المسائل التعليمية ، وعلى اتصال مستمر
بعالم التعليم لمعرفة آخر ما توصل اليه . وينبغي أن يكون لمثل هؤلاء
المحررين مكانة فى وسائل الاتصال هذه تعكس أهمية التعليم . وينبغي أن
يلقى موضوع التعليم من الاهتمام والرعاية مثلما تلقاه أخبار الرياضة
وأخبار المال فى وسائل الاعلام .

ثانيا : الادارة والبناء التعليمى :

ان الشرط اللازم لتحقيق أى نوع من التجديد والابتكار فى القطاع
التعليمى هو توافر ادارة عصرية جيدة على كل مستوى . ولتحقيق هذه
الادارة العصرية ينبغي أن تتخذ الخطوات التالية : -

١ - ينبغي أن يكون تجنيد المديرين والاختصاصيين أساسا من صفوف
المعلمين وأساتذة الجامعة . ويمكن لأولئك الذين لديهم خبرة تدريسية
والذين أظهروا موهبة فى الأعمال الادارية أن يخدموا الادارة التعليمية على
أفضل نحو . كما يمكن فى بعض الأحيان أن نجد مدراء أكفاء فى مهن أخرى،
وفى مثل هذه الحالة ينبغي إعادة تدريبهم بعناية للقيام بالأعمال
التعليمية .

٢ - ولتدريب الموهبة الادارية ، ينبغي على كل دولة أن يكون لديها
هيئة تدريس جامعية للادارة قادرة على تقديم برامج لاعداد الإداريين
وتدريبهم قبل الخدمة وأثناءها وينبغي على الجامعات فى كل من الدول
النامية والصناعية أن تدرس مختلف الطرق التى بواسطتها تستطيع أن
تساعد على تغذية هذه الموهبة الادارية الثمينة .

٣ - يعتبر التخطيط من الأعمال الأساسية للإدارة ، ولقد أعطى اليونسكو أولوية عالية لهذا النشاط . وينبغي أن يستفاد من المعهد الدولي للتخطيط التعليمي International Institute for Educational Planning أكبر استفادة وأعظمها في هذا المجال .

٤ - تتم الإدارة والتخطيط داخل الهيكل التعليمي ، وينبغي أن تسير الإدارة الجيدة جنباً إلى جنب مع الهياكل التعليمية التي صممت لأداء الأعمال المتخصصة التي يواجهها التعليم الآن . وينبغي أن يستجيب الهيكل التعليمي دائماً للوظائف التي يقوم بها ، وعندما تتنوع وظائف التعليم نتيجة الاستجابة للحاجات المتغيرة ، فإنه ينبغي أن تظل الهياكل التعليمية مرنة لكي تستقبل ما يطرأ على المنهج من تغيرات جديدة ، وما يستحدث في التعليم من مستويات وأعمال متخصصة في الزراعة والعلم والتكنولوجيا وغيرها فيما نحتاج إليه احتياجاً ملحاً . ومن المهم أن نلاحظ هنا حاجة أولئك الذين لا يستطيعون الانخراط في البرامج الرسمية أو النظامية إلى نوع مناسب من التعليم . ولا يعكس التعليم النظامي في الدول الصناعية الآن بالقدر الكافي الحاجة للتعليم من أجل الحياة . وينبغي على الهياكل التعليمية النظامية أن توفر للتلاميذ مداخل إلى التعليم ومخارج ميسورة ومقبولة بدرجة أكبر . فمثلاً يمكن إنشاء معاهد مدة الدراسة بها علمين بعد المرحلة الثانوية ، وبرامج تدريب مهنية للمتسربين الذين لم يتموا مرحلة دراسية معينة ، وإعداد تعليم خاص بالمعوقين ثقافياً قبل إلحاقهم بالمدارس .

وينبغي تخطيط وتنظيم برامج التدريب على العمل غير نظامية في الدول النامية . وينبغي أيضاً أعداد المدارس التي تتيح فرصة تعليمية ثانية لأولئك الذين تركوا المدرسة لفترة طويلة وذلك قبل إعادتهم للعمل . وينبغي أن تخطط برامج الخدمات التعليمية الريفية وتنظم بحيث تكمل التعليم النظامي .

وفي جميع الدول ، ينبغي أن يتوافر قدر أكبر من البحث عن الطرق التي يتعلم بها الناس في جميع مراحل حياتهم . وينبغي أن يدرّب المعلمون للعمل مع الكبار ومع التلاميذ الآخرين من ذوي الحاجات الخاصة . وينبغي أن يحظى التعليم خارج البناء النظامي باهتمام أكبر من قبل المخططين والباحثين ومن قبل المجتمع نفسه . وينبغي أن يستكشف التعليم عن

طريق التليفزيون وعن طريق الاشكال الأخرى من وسائل الاتصال الجمعية للمساعدة في التغلب على الاحباطات التي تعرض لها أولئك الذين اخفقت النظم التعليمية الشكلية في توفير التعليم لهم .

هـ - ينبغي أن تكون الجامعة باعتبارها على رأس النظام التعليمي متجاوبة على وجه الخصوص مع حاجات النظام التعليمي بأكمله ، ولكنها لا تستطيع أن تجدد اذا ما قيدتها وزارة مركزية تقييدا شديدا . ولا يمكن أن تكون الجامعة مفيدة اذا لم تكن معدة لتخريج الطاقات الانسانية التي تحسن اعدادها ، والتي يكون المجتمع في ميسر الحاجة اليها . والجامعة ايضا لا تستطيع أن تطور نفسها وتصبح عصرية دون توجيه اداري قوى .

ثالثا : المعلمون والتلاميذ :

ان المعلم والتلميذ هما مركز العملية التعليمية . والحق أن كل شيء آخر ينبغي أن يستخدم لتقديمهما كأفراد ، ولتحسين مستقبل العلاقة بينهما على نحو بناء .

١ - ان اختيار المعلمين الاكفاء مسألة على رأس قائمة الأولويات التعليمية في جميع الدول . غير أننا نجد في كثير من الحالات أن الرجال والنساء الذين يمكن أن يكونوا معلمين ومعلمات اكفاء متجدين الى مهن أخرى لانخفاض مكافآت وحوافز التدريس تسببا عن تلك المهن . وكذلك لأن ظروف العمل في التدريس لا تساعد على الارتقاء بمستوى الاداء ، وينبغي أن يحصل أفضل المعلمين على رواتب مساوية لتلك التي يحصل عليها أفضل العاملين في المهن العليا في نفس الدولة غير أنه لتسوية هذه الرواتب ينبغي أن يعمل المعلمون الاكفاء على أعلى مستوى للانتاجية . وهذا يعني بالنسبة للمعلم الكفاء وجوب تغيير الأفكار القديمة الخاصة بثبوت نسبة التلاميذ الى المعلم . وإيجاد محكات جديدة لمستوى المرتبات تعتمد على الاداء والانتاجية بدلا من اعتمادها على الأقدمية المطلقة .

وينبغي أن يتوقع من المعلمين الاكفاء أن يلعبوا دورا هاما خارج حجرة الدراسة إذ ينبغي أن يصبحوا قوة أساسية وهامة في التنمية الاجتماعية ، وأن يشاركوا في الأمور الهامة لتحسين البيئات المحلية التي يعملون فيها . وينبغي أن يصبح كلا من المعلمين وحجرة الدراسة جزءا

متكاملا من العملية الاجتماعية التى تعمل على تنمية المجتمع وتطويره .
وهذه الرسالة الاجتماعية القومية لايمكن تجاهلها في الدول الصناعية او
الدول النامية .

٢ - ان الاعداد السليم للمعلمين الذين يقومون بأعمالهم في مستويات
مهنية جديدة يتطلب تعريفًا جديدًا لمعاهد وكليات اعداد المعلمين
وتدريهم . وينبغي على هذه المؤسسات ان تنغمس انغماسا عميقا في
البحث والتجريب وأن تكون هى نفسها مراكز فعالة في التجديد التربوى .
وينبغي أن توفر لها الامكانيات لنشر نتائج البحوث التى تم اختبارها
وتمحيصها وأن تشجع التطبيق العلمى لها .

وينبغي على هذا المعاهد والكليات ان تكون وثيقة الصلة بالمجتمع
وتتأكد من أن عملها ملائم لاحتياجاته . وفي نفس الوقت وبدرجة مساوية ،
ينبغي أن تحافظ على علاقاتها الوثيقة بالمدارس وبالمعلمين العاملين فيها
بحيث لا تنعزل المدارس ولا معاهد وكليات اعداد المعلمين عن الأفكار
الجديدة في المناهج أو عن البحث التربوى . ومهما اختلف الدور الذى
تختاره لنفسها هذه المعاهد والكليات ، فينبغى أن يكون هذا الدور قوة
دافعة لتغيير التعليم بحيوية وشدة ولا تكون مجرد انعكاس للوضع
الراهن للتعليم .

٣ - وواضح أن هذا النمط الجديد من المعلمين هو من ذوي
المستوى الانتاجى المرتفع والذى يحتاج في معظم الحالات الى استخدام
التكنولوجيا الجديدة . وسوف يصبح التعليم المبرمج ، والتدريس على
طريقة الفريق Team Teaching واستخدام الأفلام والراديو والتلفزيون
من وسائل مهنة التدريس التى يتزايد استخدامها على الدوام . ولاينبغي
أن تصبح التكنولوجيا بأية حال سيدة المعلم ومسيطرة عليه ، غير أن هذا
لا يمكن التأكيد منه الا اذا اتخذ المعلم اتجاها ايجابيا نحو استخدام
التكنولوجيا وفق حاجاته ، واذا استخدمت التكنولوجيا استخداما سليما
فقد تصبح أملا من آمالنا الأساسية لتحقيق تفاعل تعليمى مثمر بين المعلم
الكفاء وأعداد متزايدة من التلاميذ .

٤ - ينبغي أن يصبح التلاميذ انفسهم جزءا اكثر فاعلية ونشاطا في
العملية التعليمية بحيث يكون لهم دور كبير في الاسهام في إيقاف المدرسة
على قدميها والمحافظة عليها وسوف يكون أيضا اتجاهاهم نحو نموهم

الشخصي عاملا حاسما في تعليمهم وتربيتهم . وبما أن التغير هو سمة هذا العصر ، فسوف يجد التلميذ أنه من الضروري لهم الانخراط في نظام التعليم بدافعية أقوى للعمل المستقل ، وبحيث تتم تهيئتهم لتناول ومعالجة أنواع مختلفة من أدوات التعليم الذاتي المتوافرة ، وأن يكونوا راضين وبالضرورة شغوفين بالعمل ، معتمدين على أنفسهم ، ومستعدين لاستخدام المدرسة لخدمة حاجاتهم النامية .

رابعاً : محتوى المنهج وطرق التدريس :

أن قوى التغير التي تؤثر تأثيراً شديداً على مدير المدرسة أو ناظرها ، وعلى المعلم والتلميذ لها أثرها الطبيعي على محتوى التعليم وطرقه على السواء . وهنا نجد أن التغير والتجديد يقتضيان مقترحات معينة ملائمة نذكر منها ما يأتي :

١ - ينبغي أن يحتوي المنهج على مادة دراسية يمكن للتلميذ أن يستخدمها في الحياة التي يواجهها حينما يتخرج فيها . وواضح أن من المهم للتلميذ في اقتصاد يغلب عليه الطابع الزراعي أن يتعرض لمنهج يعده للمهنة التي يحتمل أن يعمل بها . فإذا كان النظام التعليمي قائماً بتزويده بتعليم تقليدي كلاسيكي فإنه سوف يعده فقط لينخرط في صفوف العاطلين . وفي مجتمع حضري من المهم بنفس الدرجة أن يتعرض التلميذ لمشكلات العالم الصناعي لأنه سرعان ما يفرق فيها . وكلما ازداد نضج المجتمع ، ازدادت الحاجة لتدريب خاص ، وكلما كان من الضروري تغيير المنهج التقليدي المألوف حتى يشتمل على برامج متخصصة أكثر . ويصدق هذا على جميع المجتمعات . ومن المفيد على أية حال أن نحذر هنا من توجيه التعليم توجيهاً زائداً نحو الأغراض المهنية ، ذلك لأن هناك أدوات ذهنية أساسية معينة ينبغي أن يتعرض لها التلميذ ، ومعلومات أساسية معينة ينبغي أن يكتسبها لكي يصبح انساناً متعلماً ومثقفاً في العالم الحديث ، وحتى يستطيع تكوين صورة صحيحة عن نفسه وعن مجتمعه . وهنا كما هو الحال بالنسبة لبقية الأمور فإن المسألة مسألة توازن ، غير أن جزءاً من هذا التوازن يتطلب بالتأكيد اهتماماً بالغاً بملاءمة المنهج لكل من حاجات التلميذ وحاجات المجتمع .

٣ - أن المحتوى والأسلوب مسألتان ترتبط الواحدة منهما بالأخرى ارتباطاً وثيقاً ، وتؤثر كل منهما على الأخرى . ولا بد من تقديم

وادخال الأساليب الجديدة بمجرد أن تتوافر الأدوات والوسائل
التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية ، وينبغي أن تصبح المدارس
التجريبية وسيلة لجعل هذه الطرق مرئية وواضحة ، تلك الطرق التي
يمكن أن تطبق فيها التكنولوجيا التعليمية الحديثة في نظام مدرسي كامل ،
وسوف نحتاج الى برامج تدريب خاصة بأولئك الذين سوف يعملون على
تحقيق التكامل التعليمي بين المنهج والتكنولوجيا ، وعندما تتيح الأقمار
الصناعية للاتصال آفاقا جديدة لتوفير تدريس جيد للتلاميذ في جميع
أنحاء العالم ، فانه لابد للمنهج ولطرق التدريس أن تكيف نفسها لتناسب
مع هذه المصادر الجديدة للتعليم والتعلم .

٣ - وتلقى هذه التطورات ضوئا على أهمية البحث العلمي في جميع
مجالات الحاجات التعليمية على اختلافها ، كما تبرز في نفس الوقت هذه
الأهمية . ولقد اقترح السيد رينيه ماهيو المدير العام لليونسكو امكانية
استخدام ٣٪ من الميزانية التعليمية استخداما ملائما على البحث العلمي .
أما وأن يبقى التعليم وتظل وسائله في مؤخرة صفوف الصناعات اليدوية
فذلك ترف لم يعد التعليم في وقتنا الحاضر بقادر على أن يحتفظ به ، غير
أن ثمن التجديد الناجح سيكون بحوثا علمية متزايدة . ولقد قلنا أن
التعليم هو المشروع الوحيد الذي يرمى بعيدا بخبرته ، وينبغي أن تفحص
هذه الخبرة وأن تتوافر على أساس عالمي بحيث يستطيع الناجحون في
عمل من الأعمال أن ينقلوا خبرتهم لتكون في خدمة الآخرين .

خامسا : الموارد المالية للتعليم :

ولا يمكن تحقيق التحسينات المقترحة بالتأكيد دون توافر موارد
مالية اضافية تخصص للتعليم . ولذلك ينبغي أن تستكشف عدة مصادر
للتحويل .

١ - لقد بينا مرات كثيرة وفي وضوح أن تخصيص الموارد المالية
للتعليم قرار سياسي في أساسه يتخذ في مواجهة مطالب أخرى ملحة
تتنافس كلها للحصول على نصيب أكبر من الميزانية القومية . وتبلغ قيمة
الموارد المخصصة حاليا لوسائل الدفاع في العالم حوالي ١٥٠ بليون دولار
من ميزانيات دول العالم . وواضح انه يمكن احداث زيادة كبيرة في موارد
التعليم في العالم اذا كانت الدول على استعداد لتحويل قدر من الموارد
المخصصة حاليا لبرامج الدفاع الى التعليم . وفي رأينا أن إعادة تخصيص

١٠٪ من موارد الدفاع للتعليم سنوف يجعل في الامكان تحقيق كثير من الاجراءات التي اوصينا بها .

ومن المؤسف أن إعادة النظر في توزيع هذه الموارد وفقا لأولويات احتياجات دول العالم لم يتحقق حتى الآن . والحق أنه قد يكون من بين أكثر الأعمال أهمية في تدعيم التربية أن نجعل التعليم مثار اهتمام وعناية بحيث يحل محل الخوف والتوتر وسوء الفهم الذي يكمن وراء كثير من الصراعات الدولية .

وتخصص أكبر الميزانيات للتسليح بطبيعة الحال في الدول الصناعية المتقدمة ، وعند إعادة توزيع الأولويات الداخلية ينبغي الاهتمام مباشرة بالمصادر المتزايدة التي تحتاج إليها الدول النامية . ولقد أوصي « رينيه ماهيو » أن يضاعف البليون دولار التي تقدمه الدول المتقدمة للدول النامية في العالم لخدمة الأغراض التعليمية ، وهذا بالتأكيد شيء يمكن تحقيقه الآن .

٢ - وبالإضافة الى ذلك فإن الموارد المالية المخصصة لتدعيم التربية والتعليم لم تستغل الى حد كبير . وينبغي أن تتم مراجعة هذه الموارد مراجعة دقيقة بالنسبة لكل دولة . وأن يعاد فحص القوانين الضريبية لتشجيع استمرار تدفق الأموال الخاصة لخدمة الأغراض التعليمية . وكذلك فإن المنح والعطايا التي تقدمها المؤسسات الصناعية والتي يتبرع بها خريجو الجامعات على سبيل المثال لم توضع موضع الاهتمام والاعتبار في معظم الدول . ويمكن أن تفرض الضرائب على أصحاب الأعمال لتعزيز وتدعيم التدريب الفني وبرامج الشباب ويمكن أيضا أن تستخدم المصروفات التعليمية كوسيلة انتقالية ، وأن تكون هناك منحا دراسية لغير القادرين على دفع مصروفات التعليم . ومثل هذه الموارد ليست هامة باعتبارها مخصصات مالية اضافية فحسب ، فهي أيضا تحقق توازنا يقلل من السيطرة المبالغ فيها من قبل الدولة على التعليم .

٣ - وينبغي أن تستخدم الموارد المتاحة والمتوافرة الآن بحكمة وعلى نحو فعال . ويمكن عمل الشيء الكثير باستخدام مخصصات مالية محدودة وخيال خصب غير محدود . ويمكن أن توظف الأموال التي تخصصها الحكومات المركزية في ايجاد حوافز لإنشاء مدارس جديدة . ويمكن أن تستغل الطاقة المقيدة والمهارة المحصورة في البيوت والمصانع وربما في

السجون في خدمة الحاجات التعليمية دون أن يكلفنا ذلك كثيرا . ويمكن أن يتحد عدد كبير من المؤسسات التعليمية الصغيرة لتكوين عدد أقل من مؤسسات أكبر أكثر جودة ومع تحقيق اقتصاد كبير في النفقات . وينبغي أن تتوافر التكنولوجيا التي تقلل من ضرورة إنشاء صور متكررة من مكاتب أو معامل غالية الثمن باهظة التكاليف .

ومهما حدث من زيادة في الموارد المالية ، فلن يتوافر المال الكافي لأشباع وارضاء مطامح أولئك الذين يريدون تحسين النظم التعليمية ورفع كفاءتها . وقد تكون التوقعات مبالغ فيها وأكثر مما تستطيع تحقيقه الموارد المتوافرة غير الكافية ، وما لم نعمل على إيجاد توازن بين التوقعات والموارد المتاحة فإنها بمضي الزمن سوف تؤدي إلى خلق الأوهام والأحلام الكاذبة . وقد تهيب المسرح لظهور زعيم سياسي يبيع للجماهير على نحو سريع إجراءات اصلاحية سريعة يمكن أن تحطم النظم التعليمية نفسها التي نحاول بناءها . ولذا تقع على السياسيين مسئولية خاصة في ممارسة الضبط والنظرة الواقعية عند القيام بحملاتهم الانتخابية وتقديم وعودهم بشأن اصلاح التربية والتعليم .

سادسا : التعاون الدولي :

على الرغم من أن المساعدة المالية الخارجية ليست الا جزءا من كل في مجال التعاون التعليمي الدولي ، الا أنه جزء استراتيجي بالغ الأهمية . ومع ذلك ففي نفس الوقت عندما تكون الدول النامية في ميسس الحاجة الى المساعدة الخارجية فإنها تظهر علامات الاحتجاب والتقاعس . ومن الضرورات الملحة أن يزيد الحجم الكلي لهذه المساعدة بالنسبة للعالم كله من مستواه الحالي الذي يبلغ ما يقرب من بليون دولار في السنة ليرتفع ويتضاعف خلال ثلاث سنوات أو خمس سنوات من الآن . ومثل هذه الزيادة يمكن تحقيقها تماما اذا توزعت بين الدول المانحة واذا توافرت لديها الارادة والرغبة في أن تواصل الاضطلاع بهذه التكاليف .

غير أنه لا يكفي مجرد رفع مستوى المساعدة الخارجية ، اذ يساوي هذا في الأهمية أن نجعل مثل هذه المساعدة أكثر كفاية ، ويمكن أن يتم هذا وفق ما يلي :

١ - ينبغي أن يصوغ الطرفان ، الطرف المانح لهذه المساعدة ،

والطرف المستفيد منها معا استراتيجية محكمة ، وأن يحدد أولويات معينة لاستخدام هذه المساعدات .

٢ - ينبغي أن يتوافر نظام للتقويم المنظم للمشروعات المختلفة التي تحصل على المساعدة الخارجية ، لكي تتوصل الى موجهات للعمل في المستقبل .

٣ - ينبغي أن يتحقق أفضل انسجام وتنسيق بين المساعدات التي ترد من مصادر مختلفة .

٤ - ينبغي أن يكون لدى الدولة المستفيدة خطة واضحة للتنمية التعليمية .

ان الأولويات التعليمية من حيث استخدام المساعدة الخارجية سوف تختلف ولا شك من دولة الى أخرى ، غير أن العوامل التي ناقشناها هنا ينبغي أن تدخل في التخطيط التربوي والتجديد ومراجعة المنهج وتدعيم الإدارة التعليمية وجعلها عصرية . وكذلك في تطوير نظم اعداد المعلم والمواد التعليمية ، والمكتبات ، والتطوير الريفي وزيادة الانتاجية الزراعية والتعليم من أجل التفاهم العالمي .

ان البرامج الأساسية الدولية كاليونسكو ورابطة التنمية العالمية للبنك الدولي World Bank's International Development Association وبرنامج هيئة الأمم المتحدة للتنمية ، متميزة تماما ولها امكانيات التكيف مع استراتيجية واضحة . ومن الملاحظ أنه في البرامج والاتفاقيات الثنائية - وهذه تقرب من ٩٠٪ من الحجم الكلي للاتفاقيات - أن المساعدة التعليمية تدخل في اشكال أخرى من المساعدات الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية متشابكة معها بحيث يصعب التمييز بينها وبين المساعدات الأخرى . وما لم يكن للمساعدة التعليمية ذاتية واضحة متميزة ومرئية بوضوح ، فإنه لن يكون في الامكان أن يقوم عليها استراتيجية عقلانية ، وأن نحقق الحد الأقصى للدعم الجماهيري من جانب الدول المانحة .

ان لكل من اتفاقيات المساعدات الثنائية والمتعددة الأطراف مزاياها ونواحي قصورها في نفس الوقت . وهناك على أية حال وضع ثالث متوسط لم يجرب بعد ، وينبغي أن يتم استكشافه بجدية في مجال التعليم .

وهذا الوضع يتطلب استخدام جماعات استشارية من هيئات مشتركة على المستوى القومى والدولى تنسق جهودها نحو تحقيق حاجات كل دولة بمفردها من الدول النامية الكبيرة ، أو بين مجموعات من الدول النامية الصغيرة .^(١)

وتؤكد في نهاية حديثنا عن أزمة التعليم في العالم المعاصر حقيقة سبق أن أكدناها في البداية وهى أن التعليم قد أصبح عملا عالميا وموضع اهتمام مشترك واعتماد متبادل بين جميع دول العالم . ولا شك أن دول العالم اذا ما اتحدت جهودها في هذا المجال فسوف تستطيع أن تسيطر على أزمة التعليم التى تؤثر فيها جميعها ، الأمر الذى لا يمكن تحقيقه اذا ما واجهتها كل دولة بمفردها .^(٢)

وقد يكون من الملائم وعالمنا يدخل الثلث الأخير من القرن العشرين أن نقترح تخصيص عام دولى للتربية والتعليم تحت الرعاية المناسبة . وليس معنى هذا بطبيعة الحال أن تركز اهتمام العالم في عام واحد سوف يحل أزمة التعليم ، لأنها كما نعتقد سوف تستمر - حتى في أحسن الأحوال - لسنوات قادمة . غير أن الجهد المشترك يستطيع أن يحرك الطاقات ويحث على القيام بمبادرات تغطي لهذا الموضوع الأولوية الخاصة التى يستحقها في كل مكان من العالم .^(٣)

(١) خصصت منظمة اليونسكو عام ١٩٧٠ عاما دوليا للتربية .

الملاحق

(14-03)

الملحق رقم (١)

اتجاهات القيد في مناطق مختلفة من العالم (١٩٥٠ = ١٠٠)

التعليم العالي		التعليم الثانوى		التعليم الابتدائى		المنطقة
١٩٦٣	١٩٦٠	١٩٦٣	١٩٦٠	١٩٦٣	١٩٦٠	
٢٣٠	١٧٩	٢١٠	١٧٢	١٥٧	١٤٠	العالم
٢١١	١٦١	١٨٦	١٦٠	١١٩	١١٤	أوروبا
١٩٧	١٥٧	١٩٢	١٦١	١٥٣	١٤٢	أمريكا الشمالية
٣٤٥	٢٦٧	٣٦٤	٢٧١	٢٧٣	٢٢٣	أفريقية
١٦٢٢	٧٢٢	٦٠٠	٣٨٨	٣٥٦	٢٩٨	غرب
١٠٨٣	٧٠٠	٤٤٩	٣٠٦	٢٥٩	٢١٠	شرق
—	—	٦٤١	٣٦٦	٢٦٨	٢٠٣	وسط
٤٠٠	٣٠٢	٤٠٧	٣٣٢	٢٩١	٢٣٠	شمال
٢٦٢	٢٠٣	٣٢٥	٢٢٧	٢٠٣	١٧٥	أمريكا اللاتينية
٢٨٠	٢٠٥	٣٦٩	٢٥٥	٢٢٩	١٩٣	الاستوائية
٣١١	٢٢٠	٤٠١	٢٥٥	٢٣٠	١٨٦	الوسطى
٢٥٥	٢١٣	٢٣١	١٨٤	١٤٤	١٣٤	المعتدلة
١٨٠	١٥١	٣١١	١٩٩	١٧٤	١٦٦	الكاريبية
٢٧٣	٢٤٠	٢٦٧	٢١٣	٢٠٤	١٧٥	جنوب آسيا
٢٧٨	٢٦٦	٢٥٠	١٩٩	٢١٤	١٨١	وسط جنوب
٢٣٧	١٧٩	٣٣٢	٢٧١	١٨١	١٦٠	جنوب شرق
٤٢٠	٢٨٧	٤٤٩	٣٤١	٢٤٩	٢٠١	جنوب غرب

Source : Computed from the data given in Unesco, Statistical Yearbook, 1965, op. cit., pp. 105-107.

الملحق رقم (٢)

اتجاهات القيد في الولايات المتحدة الأمريكية (بالآلاف)

السنة	الصفوف ٨ - ١٢ وررياض الأطفال	الصفوف ٩ - ١٢	التعليم العالي	المجموع
١٨٩٩ - ١٩٠٠	١٦٢٦١	٦٩٩	٢٣٨	١٧١٩٩
١٩٠٩ - ١٩١٠	١٨٥٢٩	١١١٥	٣٥٥	١٩٩٩٩
١٩١٩ - ١٩٢٠	٢٠٩٦٤	٢٥٠٠	٥٩٨	٢٤٠٦٢
١٩٢٩ - ١٩٣٠	٢٣٧٤٠	٤٨١٢	١١٠١	٢٩٦٥٣
١٩٣٩ - ١٩٤٠	٢١١٢٧	٧١٣٠	١٤٩٤	٢٩٧٥١
١٩٤٩ - ١٩٥٠	٢٢٢٠٧	٦٤٥٣	٢٦٥٩	٣١٣١٩
١٩٥٩ - ١٩٦٠	٣٢٤١٢	٩٦٠٠	٣٢١٦	٤٥٢٢٨
١٩٦٥ - ١٩٦٦	٣٦٠٠٠	١٣٠٠٠	٥٥٠٠	٥٤٥٠٠

Source : U.S. Dept. of Health, and Welfare, Digest of Educational Statistics, 1966 edition (Washington, D.C., 1966).

الملحق رقم (٣)
اتجاه القيد في الاتحاد السوفيتي (بالآلاف)

عدد التلاميذ لكل من السكان ١٠٠.٠٠٠			القيد			مستوى التعليم
١٩٦٦	١٩٤٠	١٩١٤	١٩٦٦	١٩٤٠	١٩١٤	
٢٠٤٠	١٨٦٤	٦٠٧	٤٨١٧٠	٣٥٥٥٢	٩٦٥٦	عام
٨٣	٣٨	٧	١٩٦١	٧١٧	١٠٦	مهمي
١٧٠	٥١	٣	٣٩٩٤	٩٧٥	٥٤	ثانوي متخصص
١٧٥	٤٢	٨	٤١٢٣	٨١٢	١٢٧	العالى
٢٤٦٨	١٩٩٥	٦٢٥	٥٨٢٤٨	٣٨٠٥٦	٩٩٤٣	المجموع

Source : Nozhko, et al., op. cit.

الملحق رقم (٤)

النسبة المئوية للمتقدمين للالتحاق بالمدارس الفنية والتجارية الثانوية
في النمسا ورفضت طلباتهم لعدم وجود أماكن كافية رغم استيفائهم لشروط الالتحاق

السنة	على مستوى النمسا بأكملها	فيينا
١٩٥٦ - ٥٥	١٥,٤	٢٩,١
١٩٥٧ - ٥٦	٧,٧	١٦,٤
١٩٥٨ - ٥٧	٢,٧	١٥,٩
١٩٥٩ - ٥٨	٢٢,٢	٣٢,٣
١٩٦٠ - ٥٩	٦,٦	٣,٦
١٩٦١ - ٦٠	٦,٤	٨,٠
١٩٦٢ - ٦١	٨,٤	١١,٠
١٩٦٣ - ٦٢	٩,٧	١٢,٧
١٩٦٤ - ٦٣	٣,٧	٣,٧
١٩٦٥ - ٦٤	٤,٦	١,٩

تتراوح نسبة الذين لم يجدوا أماكن لهذا التعليم في النمسا من ٢,٧ إلى ٢٢,٢ في الفترة
ما بين ١٩٥٥ - ١٩٥٦ ، ١٩٦٤ - ١٩٦٥ .

Source : OECD, Educational Planning and Economic Growth. Austria,
1965-1975, op. cit.

الملحق رقم (٥)
النمو السكاني للأفراد في سن التعليم (٥ - ١٤ سنة)
في مناطق مختلفة من العالم
١٩٦٠ = ١٠٠

المنطقة	١٩٦٥	١٩٧٠	١٩٧٥	١٩٨٠
العالم	١٠٥,٩	١٢٢,٣	١٣١,٧	١٤٢,٢
أمريكا الشمالية	١١٠,٣	١١٥,٣	١١٦,٧	١٢٥,٧
أوروبا	١٠٢,٢	١٠٣,٧	١٠٢,٣	١٠١,٨
الاتحاد السوفيتي	١١٦,٠	١١٨,٥	١١٢,٧	١١٢,٢
أفريقية	١١٢,٧	١٢٧,٠	١٤٤,٧	١٦٦,٧
شمال	١١٤,٥	١٣١,٩	١٥٤,٣	١٨١,٠
غرب	١١٤,٥	١٣٢,٥	١٥٣,١	١٨٠,١
جنوب	١١٣,١	١٢٩,١	١٤٨,٢	١٧٠,١
وسط	١٠٧,٧	١١٧,٩	١٣١,٩	١٤٩,١
شرق	١١٠,٦	١١٨,٤	١٢٩,٠	١٤٧,٤
أمريكا اللاتينية	١١٧,٧	١٣٨,٣	١٥٧,١	١٧٩,٥
الوسطى	١٢٢,٢	١٤٣,٨	١٦٧,٧	١٩٨,٩
الجنوبية الاستوائية	١١٨,٩	١٣٩,٤	١٦٢,٤	١٨٥,٩
الكاريبية	١١٢,٢	١٢٦,٣	١٤٢,٤	١٥٨,٣
الجنوبية المعتدلة	١٠٧,٩	١١٦,٤	١٢٥,٢	١٣٢,١
شرق آسيا	١٠٧,٧	١١١,٧	١١٥,١	١١٩,٨
	١٠٩,٩	١١٤,٧	١١٨,١	١٢٢,٤
اليابان	٨٤,٠	٧٧,٠	٧٦,١	٧٩,٧
دول أخرى	١٢٣,٤	١٣٩,٦	١٥٣,٣	١٦٥,٥
جنوب آسيا	١١٧,٤	١٣٤,٨	١٥١,٧	١٦٦,٤
جنوب شرق	١٢٢,٤	١٤٢,٦	١٥٩,٢	١٧٥,١
جنوب غرب	١١٥,٠	١٢٨,٦	١٤٦,٣	١٧٢,٤
وسط جنوب	١١٥,٥	١٣٢,٥	١٤٩,٣	١٦٢,٤
أوقيانوسيا	١٠٩,٦	١١٧,٧	١٢٤,٨	١٣٤,١

Source : Computed from data given in Unesco, Statistical Yearbook, 1965, op. cit., pp. 24-27.

تابع الملحق رقم (٥)

في حالة الاتحاد السوفيتي من المناسب اعتبار الفئة العمرية من ٧-١٥ سنة رغم أنه يصعب في هذه الحالة إجراء مقارنة عالمية ، والأرقام الموضحة في الجدول الآتي قدرت من مصادر رسمية بواسطة المعهد الدولي للتخطيط التعليمي .

١٩٨٠	١٩٧٥	١٩٧٠	١٩٦٥	١٩٦٠	الفئة العمرية
					الأفراد في سن من ٧-١٥ (بالآلاف) الدليل
٣٦٤٠٦	٤٠٦١٤	٤٢٧٦٢	٤١٠٢٨	٣٢٨٩٧	
١١٠,٥	١٢٣,٥	١٣٣	١٢٥	١٠٠	

الملحق رقم (٦)
معدل وفيات الأطفال في بعض الدول من ١٩٥٠ - ١٩٦٤
(عدد وفيات الأطفال أعمار أقل من سنة بالنسبة لكل ١٠٠٠ مولود حي)

الدولة	١٩٥٠-١٩٥٤	١٩٦٠	١٩٦٣	١٩٦٤
<u>الدول النامية :</u>				
بورما	٢٤٠,٣	١٤٨,٨	—	١٢٨,١
كولومبيا	١١٣,٣	٩٩,٨	٨٨,٢	—
جامبيا	١٠٤,٩	٦٦,٩	٦٨,١	٥٩,٤
السلفادور	٨١,٨	٧٦,٣	٤٧,٧	٦٥,٥
هندوراس	٦٥,٤	٥٢,٠	٦٧,٠	—
هونج كونج	٨١,٨	١٤,٥	٣٣,٠	٢٦,٤
مدغشقر (المحيط الهندي)	٩١,٩	٦٩,١	—	٧٦,٣
موريشيس	٨٣,١	٦٩,٥	٥٩,٣	٥٦,٧
المكسيك	٩١,٨	٧٤,٢	٦٧,٧	—
نيكاراجوا	٧٦,٧	٧٠,٢	٥٤,٤	٥٣,٩
	١٣٨,٩	٨٣,٣	٧٠,٣	٧٤,٢
سنغافورة	٦٩,٤	٣٤,٨	٢٧,٩	٢٩,٧
فنزويلا	٧٥,٠	٥٣,٩	٤٧,٩	—
<u>الدول الصناعية :</u>				
فرنسا	٤٦,٢	٢٧,٤	٢٥,٤	٢٣,٣
جمهورية ألمانيا الفيدرالية	٤٩,٣	٣٣,٨	٢٥,٢	٢٣,٨
السويد	٢٠,٠	١٦,٦	١٥,٤	١٤,٢
الاتحاد السوفيتي	٧٥,٢	٣٥,٠	٣٠,٩	٢٩,٠
المملكة المتحدة	٢٩,٠	٢٢,٥	٢١,٨	٢٠,٦
الولايات المتحدة الأمريكية	٢٨,١	٢٥,٩	٢٥,٢	٢٤,٨

Source : United Nations, Demographic Yearbook, op. cit., 1961, 1964 and 1965.

تابع ملحق (٦)

مقارنة معدلات الوفيات العمر المختلفة للسكان في جنوب أفريقية من الأفريقيين
والآسيويين والمستوطنين الأوربيين .

إناث			ذكور			فئات العمر
الأفريقية	الآسيوية	الأوربية	الأفريقي	الآسيوي	الأوربي	
٧,٥	٢,٢	١	٦,٥	٢,٤	١	٤ - ٥
٣,٢	٣,٥	١	٢,٤	١,٤	١	٩ - ٥
٣,٥	١,٥	١	١,٨	١,٧	١	١٤ - ١٥
٤,٢	٣,٢	١	١,٧	١,٣	١	١٩ - ١٥
٣,١	١,٩	١	١,٥	٥,٢	١	٢٤ - ٢٥
٢,٦	١,٩	١	٢,٤	١,١	١	٢٩ - ٢٥
٣,٣	١,٩	١	٢,٣	١,١	١	٣٤ - ٣٥
٣,٦	٢,١	١	٢,٣	١,٥	١	٣٩ - ٣٥
٢,١	١,٨	١	١,٩	١,١	١	٤٤ - ٤٥
٢,١	٢,٢	١	١,٩	١,٧	١	٤٩ - ٤٥
١,٩	١,٩	١	١,٧	١,٤	١	٥٤ - ٥٥
١,٥	١,٩	١	١,٣	١	١	٥٩ - ٥٥
٢,٥	٢,٢	١	١,٤	١,٢	١	٦٤ - ٦٥
١,٦	٣,٥	١	١,٢	١,٤	١	٦٩ - ٦٥
١,٢	١,٦	١	١,٥	١,٢	١	٧٥

Source : Figures computed from data given in United Nations, Demographic Yearbook, op. cit., 1964.

تابع ملحق (٦)
معدلات الوفيات وفقاً لأعمار السكان في جنوب أفريقية من الأفريقيين
والآسيويين والمستوطنين الأوروبيين ١٩٦١ (بالآلاف)

مستوطنون أوروبيون		آسيويون		أفريقيون		فئات العمر
إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
٦,١	٧,٨	١٤,٠	١٨,٨	٤٦,٠	٥٠,٥	٤ - ٥
٠,٥	٠,٧	١,٥	١,٠	١,٦	١,٧	٩ - ١٠
٠,٤	٠,٦	٠,٦	١,٠	١,٢	١,١	١٤ - ١٥
٠,٤	١,٣	١,٣	١,٧	١,٧	٢,٢	١٩ - ٢٠
٠,٨	٢,٦	١,٥	١,٨	٢,٥	٣,٨	٢٤ - ٢٥
١,٢	٢,١	٢,٣	٢,٤	٣,١	٥,٠	٢٩ - ٣٠
١,٤	٢,٨	٢,٧	٣,١	٤,٦	٦,٤	٣٤ - ٣٥
١,٩	٣,٥	٣,٩	٣,٧	٦,٨	٨,٠	٣٩ - ٤٠
٣,٢	٥,٦	٥,٧	٦,٥	٦,٦	١٠,٧	٤٤ - ٤٥
٤,٣	٨,٠	٩,٤	١٤,٢	٩,١	١٥,٢	٤٩ - ٥٠
٧,٣	١٣,١	١٣,٧	١٨,٧	١٤,٠	٢٢,٥	٥٤ - ٥٥
١٠,٨	٢٠,٦	٢٠,٠	٢٦,٦	١٢,٦	٢٦,٢	٥٩ - ٦٠
١٧,٠	٣٠,٧	٣٧,٦	٣٧,٤	٣٤,٦	٤٢,٤	٦٤ - ٦٥
٢٥,٢	٤٦,٣	٧٥,٤	٦٤,٢	٤٠,٨	٥٤,٦	٦٩ - ٧٠
٧٦,٧	١٠٥,٦	١٣٥,٦	١٣٥,٦	٩٤,٠	١٠٧,٥	جميع الفئات
٧,٣	٩,٩	٦,١	٨,٦	١٤,٢	١٦,٧	

تابع ملحق رقم (٦٦)

مقارنة بين تكوين السكان على أساس العمر في الدول الصناعية و الدول النامية

أمريكا اللاتينية			آسيا			أفريقيا			الدول الصناعية			جماعات عمرية متجمعة
نيكاراجوا	هندوراس	كوستاريكا	الفلبين	جمهورية كوريا	جمهورية الصين	الغرب	النيجر	غانا	الولايات المتحدة	فرنسا	جمهورية المساكنة التيديالية	
١٨٢٣	١٨١٢	١٨٣٦	١٥٠٦	١٦١١	١٦٩٠	١٨٨٧	١٧٣٤	١٩٢٧	١٠٧٦	٨٦٨	٨٣٥	٤ -- صفر
٣٥٥٨	٣٣٦٩	٣٤٨٩	٢٩٧٩	٣١٤٠	٣٣٦٤	٣٤٩٧	٣٥٧٣	٣٤٤٢	٢١٣١	١٧٢٩	١٤٥٣	٩ -- صفر
٤٨٣٦	٤٥٦١	٤٧٦٤	٤١٠٢	٤٢٣٤	٤٦٠٥	٤٤٢٩	٤٥٤٩	٤٤٥٤	٣٠٨٩	٢٦٢١	٢٢٤١	١٤ -- صفر
١٥٨٠٥	١٥٤٩٣	١٥٧٣٧	١٩١٩	١٥١٧٩	١٥٤١٦	١٥٠٥٠	١٥٣٠٤	١٥٢٥٩	٣٩٣٧	٣٣٢٨	٢٨٦٠	١٩ -- صفر
٦٥٨٢	٦٢٩٢	٦٥١١	٦٥٧٧٠	٦٠١٣	٦٠٨٨	٥٨٢٨	٦١٩٢	٦١٣٧	٤٦٢١	٣٩٢١	٣٦٩٦	٣٨ -- صفر
٧٢٩٠	٦٩٥٢	٧١٤٥	٦٦٠٤	٦٧٧٧	٦٨١٨	٦٦٥٢	٧٠٩٤	٧٠٠٧	١٥٢٠٤	٤٥٨٤	٤٤٤٨	٢٩ -- صفر
٧٨٣٢	٧٥١٠	٧٧٢٢	٧٣٠٦	٧٣٩٥	٧٤٩٠	٧٣٧٥	٧٧٧٨	٧٧٣٣	٥٧٨٦	١٥٢٩٢	١٥١٢٨	٣٤ -- صفر
٨٣٨٩	٧٩٩٦	٨٢٢٨	٧٨٨٦	٦٩٤٤	٨٠٨٣	٧٩٢٦	٨٣١٥	٨٢٩٤	٦٤٢١	٥٩٩٤	٥٧٩٥	٣٩ -- صفر
٨٧٦٤	٨٣٧٣	٨٦٢٩	٨٤٠٧	٨٤١٢	٨٥٧٥	٨٤٤١	٨٧٥٤	٨٧٥٧	٧٠٦٧	٦٥٦٣	٦٤٠٨	٤٤ -- صفر
٩٠٧٥	٨٦٨٤	٨٩٦٨	٨٨١٩	٨٨٢١	٨٩٧٦	٨٧٤٠	٩٠٩٣	٩٠٨١	٧٦٥٧	٧٠٦٥	٦٩٤١	٤٩ -- صفر
٩٣٤٢	٨٩٤٢	٩٢٧٧	٩٢٠٨	٩١٥٢	٩٣٢٢	٩١٠٣	٩٣٧٣	٩٣٤٧	٨٢٠١	٧٦٨٨	٧٦٤٣	٥٤ -- صفر
٩٥١٤	٩١٢٥	٩٤٧٧	٩٤٣٢	٩٤٢٧	٩٥٧٠	٩٢٥٩	٩٥٧٥	٩٥٠٧	٨٦٧٠	٨٢٨٧	٨٣١٤	٥٩ -- صفر
٩٧١٥	٩٣٠٤	٩٦٦٧	٩٦٨٨	—	٩٧٦٤	٩٥٧٢	٩٧٢٨	٩٦٨٢	٩٠٧٠	٨٨٢٠	٨٨٩٤	٦٤ -- صفر
—	٩٤٠٠	٩٧٨٢	٩٧٩٨	—	٩٨٦٠	٩٦٧٥	٩٨٤٨	٩٧٧٣	٩٣٩٥	٩٢٣٥	٩٣٢٦	٦٩ -- صفر
١٠٠٠٠٠	١٠٠٠٠٠	١٠٠٠٠٠	١٠٠٠٠٠	١٠٠٠٠٠	١٠٠٠٠٠	١٠٠٠٠٠	١٠٠٠٠٠	١٠٠٠٠٠	١٠٠٠٠٠	١٠٠٠٠٠	١٠٠٠٠٠	الجميع

Source : Computed from data given in Table 5, «Population by age and sex» United Nations, Demographic Yearbook, op. cit., 1964, pp. 130-155.

(a) Median age population.

العمر الوسيط للسكان

(١)

الملحق رقم (٧)

الهند : تأثير تزايد السكان وتزايد معدلات مشاركتهم على الالتحاق بالتعليم

(١٩٥٠ = ١٠٠)

١٩٨٥	١٩٨٠	١٩٧٥	١٩٦٥	المستوى التعليمي
<hr/>				
الابتدائي الأولى :				
—	١٩٩	—	١٤٨	مجتمع الجماعة العمومية
—	٢٩٣	—	١٨٣	نسبة المسجلين
—	٥٨٤	—	٢٧٢	المسجلون
<hr/>				
—	٢٢٠	—	١٥١	مجتمع الجماعة العمومية
—	٥٩٦	—	٢٥٨	نسبة المسجلين
—	١٣١١	—	٣٨٩	المسجلون
<hr/>				
الثانوي :				
—	٢٠٧	—	١٣٧	مجتمع الجماعة العمومية
—	٥٩٤	—	٣٠٩	نسبة المسجلين
—	١٢٣٢	—	٤٢٠	المسجلون
<hr/>				
العالى				
—	—	—	١٣٨	مجتمع الجماعة العمومية
—	—	—	٣٠٠	نسبة المسجلين
١٥٨٢	—	٨٣٧	٤١٦	المسجلون

Source : India, report of the Education Commission (1964-66) .., op. cit.

الملحق رقم (٨)

السويد : الخلفية الوالدية للطلاب الجدد المسجلين بالجامعة

١٩٦٠	١٩٥٣	١٩٤٧	مهنة الأب أو مستواه التعليمي
%	%	%	
٣٥	٣٥	٣٨	مدرسون ، ومتخرجون في الجامعة ، وضباط جيش ومديرو شركات (١)
١٤	١١	٨	عمال (٢)
٥١	٥٤	٥٤	آخرون

Source : OECD, Educational Policy and Planning, Sweden, op. cit., p. 213.

(١) وفقا لاصنافيات الانتخابات ، لا يزيد نسبة هذه الفئات من السكان الذكور عن ٥ ٪

(٢) يمثل العمال ٥٥ ٪ من السكان الذكور .

المملكة المتحدة : أعلى مستوى تعليمي وصل إليه التلميذ وعلاقته بمهنة الأب

مهنة الأب	التعليم العالي المنتظم					لم تدرس أى مقررات بعد المدرسة O-Level
	الذين يدرسون فى مستوى الشهادة الجامعية	آخرون	الذين يدرسون بعض الوقت	A-Level	درس بعض المقررات بعد المدرسة O-Level	
	%	%	%	%	%	%
أصحاب المهن العليا	٣٣	١٢	٧	١٦	٥	٧
مديرو الشركات	١١	٨	٦	٧	٤٨	٢٠
الكتابيون	٦	٤	٣	٧	٥١	٢٩
العمال المهرة	٢	٢	٣	٢	٤٢	٤٩
العمال شبه المهرة	١	١	٢	١	٣٠	٦٥
وغير المهرة	٤	٣	٤	٣	٤٠	٤٧
جميع الأطفال						

Source : United Kingdom, Higher Education. The Demand for Places in Higher Education, op. cit., part IV, p. 40.

ملاحظة : نظراً لظهور الكسر فإن مجموع النسب المئوية لجميع الأطفال يزيد على ١٠٠.

وفي مجتمع على التصنيع غير أوربي كاليابان نجد موقفاً مشابهاً
اليابان : توزيع طلاب الجامعة على أساس مستوى الدخل للوالدين (١٩٦٢)

مستوى الدخل بالين	مقرر دراسي نهاري	مقرر دراسي مساءً	مقررات دراسية للماجستير	مقررات دراسية للدكتوراه
	%	%	%	%
أقل من ٣٠٠ ألف	١١	١٦	١٤	١٩
من ٣٠٠٠٠٠ إلى ٦٦٠٠٠٠	٤٠	٤٦	٤٧	٤٢
من ٦٦٠٠٠٠ إلى ٩٠٠٠٠٠	١٧	١٩	١٤	١٥
أكثر من ٩٠٠٠٠٠	٣٢	١٩	٢٥	٢٤

Source : Ministry of Education, Education in 1962, Japan, Tokyo, 1963, p. 38.

ملاحظة : الين = ٢٧٨ و. من السنوات الأمريكية.

الملحق رقم (٩) أفريقيا المتحدثة بالفرنسية : المقيدون بالسنة الأخيرة من المدرسة الابتدائية مقابل المقبولين بالسنة الأولى الثانوية

المقيدون بالسنة الأخيرة من المدرسة الابتدائية	الذين سمح لهم بالتقدم لامتحان القبول بالمدرسة الثانوية	الذين قبلوا بالمدرسة الثانوية	نسبة (٢) إلى	نسبة (٢) إلى
(١)	(٣)	(٣)	(١)	(١)
٣٥٩٤٨	١٦٤٨٦	٥٥٧١	٤٥,٩	١٥,٥
١٥٩١٣	٦٠٢١	٢٥٥٧	٣٧,٨	١٦,٠
٢٤٠٦٨	١٢٥٤٨	٣٩٣٩	٤٩,٩	١٦,٣
١٣٢٥٩	٦٦٤٧	٢٢٧٠	٥٠,١	١٧,١
١٢٨١٢	٥٥٥٠	٢٢١٩	٤٣,٣	١٧,٣
٩٣٦٤	٥٠٤٤	١٧٦٣	٥٣,٩	١٨,٩
٦٠٠٢	٥٤٩١	١٢١٥	٩٠,٣	٢٠,٠
٨٩٠٧	٥٣٨٨	١٨٧٠	٦٠,٥	٢١,٠
٦٢٨٢	٣٥٩١	١٣٧٠	٥٦,٩	٢٢,٠
٢٠٦١٧	١٥٧٨٣	٥٠٠٩	٧٧,٠	٢٤,٣
٣٩١٢	٢٣٦٠	٩٦٠	٦٠,٣	٢٤,٥
ساحل العاج (أ) داهومي (ب) مدغشقر (ج) الكونجو (برازفيل) (أ) توجو (أ) تشاد (ب) جمهورية أفريقيا الوسطى (د) فولتا العليا (ب) جابون (أ) السنغال (أ) النيجر (ب)				

(أ) ١٩٦٤ - ٦٣ (ب) ١٩٦٥ - ٦٤ (ج) ١٩٦٢ - ٦١ (د) ١٩٦٢ - ٦٣
أفريقية المتحدثة بالفرنسية : تقلص المقيدين خلال الصفوف الابتدائية وفي القبول بالتعليم الثانوي

الصف السنة	I	II	III	V	IV	VI	مقبولين بالتعليم الثانوي
صفر	١	٢	٣	٤	٥	٦	
الكامرون	١٠٠٠	٦٤٠	٤٩٩	٤٠٧	٣٧٩	٣٩٨	٦٤
تشاد	١٠٠٠	٤٤٩	٣٥٥	٣٩٥	٢٦٨	٣١٢	٦٤
توجو	١٠٠٠	٦٣٨	٥٦٥	٤٧٣	٤٤٦	٤٦٩	٦٦
جمهورية أفريقيا الوسطى	١٠٠٠	٥٦٧	٤٧٥	٣٩٨	٣٤٨	٣٣٥	٦٧
داهومي	١٠٠٠	٧٧٢	٧٠١	٦١٧	٥٩٢	٦٢٧	٧٧
الكونجو (برازفيل)	١٠٠٠	٦٨٦	٥٩١	٥٠٦	٤٥٤	٤٣١	٩١
جابون	١٠٠٠	٤٨٠	٤٣٢	٣٦٠	٣٨٦	٤١٨	٩٢
ساحل العاج	١٠٠٠	٦٦٨	٥٧٧	٥٩٠	٤٧٤	٥١٠	٩٥
مدغشقر	١٠٠٠	٦٦٠	٥١٥	٤١٧	٢٣١	٢٢٧	٩٦
فولتا العليا	١٠٠٠	٨٣٨	٧٢٤	٦٣٥	٥٣٧	٥٦٨	١٠٣
النيجر	١٠٠٠	٨٨٢	٧٢٨	٦٥٧	٥٥٠	٥٢٧	١٢٩
موريتانيا	١٠٠٠	٨٤٤	٦٧٨	٧٧٥	٥٠٩	٥٣١	١٥٦
السنغال	١٠٠٠	٩٨٧	٨٨١	٨٠٨	٧٦٦	٨٤٣	٢١٧

Sources : IEDES, Les Rendements de l'enseignement du premier degré en Afrique francophone, op. cit.

الملحق رقم (١٠)
نيجيريا : التحسن في مؤهلات المدرس

مستوى التأهيل	١٩٦١		١٩٦٢		١٩٦٣		١٩٦٤	
	%		%		%		%	
نيجيريا الغربية غير المدرسين الدرجة الثانية الجميع	٢٧٩٩٠	٦٩	٢٦٧٠٠	٦٧	٢٥٧٧٧	٦٧	١١٧٧٧	١٥٠
	٩٥٠٢	٢٤	٩٩٧٧	٢٥	٩٠٨٢	٢٢	٧٦٢٤	٢٢
	٢٦٧٠	٧	٢٢٢٠	٨	٢٧٩٢	١٠	٢٤٥٥	١٥
	٤٠١٦٢	١٠٠	٢٩٩٩٧	١٠٠	٢٨٦٥١	١٠٠	٢٢٨٦٦	١٠٠
نيجيريا الشرقية غير المدرسين الدرجة الثالثة الدرجة الثانية الدرجة الأولى الجميع	٢٤٦٦٤	٤٩	٢٣٠٥٢	٥٢	١٢٧٨٢	٢٥	٧٩٢٨	٢٣
	١١١٠٢	٢٦	١٢٧٧٠	٣١	١٥٤٢٨	٤٠	١٦٩٩٧	٥٠
	٥٧٩٨	١٤	٦٩٨٧	١٦	٩٢١٤	٢٤	٨٤٥٦	٢٥
	٣٦٠	٥	٥١٦	١	٥٢٠	١	٢٩٢	١
	٤١٩٢٤	١٠٠	٤٤٢٢٥	١٠٠	٢٨٩٥٤	١٠٠	٢٢٧٨٢	١٠٠

Source : Nigeria, Federal Ministry of Education, Annual Digest of Education Statistics (1961), p. 41; (1962), p. 51; and Statistics of Education in Nigeria (1963), p. (1964), p. 42.

الملحق رقم (١١)
المتد : اتجاهات مرنات المدرسن ١٩٦٥-١٩٥٠

رتب ١٩٦٦-١٩٦٥ معدلا على أساس أسعار ١٩٥٠-١٩٥١	متوسط المرتب السنوى بالرويات (١) حسب الأسعار الحالية				المرحلة التعليمية ونوعها
	١٩٦٦-١٩٦٥	١٩٦٦-١٩٦٠	١٩٥٦-١٩٥٥	١٩٥١-١٩٥٠	
(١٠٥) ٣٩٣٩	١٧٣) ٦٥٠٠	(١٤٦) ٥٤٧٥	(١٤٥) ٥٤٥٦	٣٧٥٩	التعلم العالى
(٩٠) ٢٤٢٤	(١٤٨) ٤٠٠٠	(١٣٦) ٣٦٥٩	(١١٤) ٣٠٧٠	٢٦٩٦	الأقسام الجامعية
(٩٨) ٣٨٨٥	(١٦٢) ٦٤١٠	(١٠٧) ٤٢٣٧	(٩٨) ٣٨٦١	٣٩٤٨	كليات الآداب والعلوم
(٩٤) ١١٨٧	(٩٥٦) ١٩٥٩	(١٣٤) ١١٦٨١	(١١٣) ١٤٢٧	١٣٢٨	الكليات المهنية
(١٠٩) ٧٤١	(١٨٠) ١٢٢٨	(١٥٥) ١٠٥٨	(١١٩) ٨٠٩	٦٨٣	المدرسين
(١١٦) ٦٣٤	(١٩٢) ١٠٤٦	(١٦٠) ٨٧٣	(١٢٠) ٦٥٢	٥٤٥	الثانوية
(٧٠٢) ٦٥٦	(١١٨) ١٠٨٣	(٠١) ٩٢٥	(٨٤) ٧٧٠	٩١٤	الإبتدائية الحرفية
(١٠٣) ١٧٥٠	(١٦٩) ٢٨٨٧	(١٢٠) ٢٠٤١	(٩٢) ٥٦٩	١٧٠٥	الإبتدائية الأولية
(١١٦) ٩٨٥	(١٩٢) ١٤٧٦	(١٥٨) ١٢١٨	(١٢٠) ٩١٩	٧٦٩	قبل الإبتدائية
	١٦٥	١٢٣	٩٥	(١٠٠)	المهنية
	(١٥٩) ٤٢٤	(١٢٢) ٣٢٦	(٩٦) ٢٥٥	٢٦٧	جميع المدارس
					مقياس تكاليف المعيشة للطبقات العاملة
					ما يخص الفرد من الدخل القومى

تابع الملحق (١١)

حدثت أكبر زيادة نسبية في مرتبات مدرسي المدارس الابتدائية ... كما أن التحسن في مرتبات المدرسين بالجامعات ، والمدارس المهنية والكليات ملحوظ أيضا . غير أنه حدث نقص التعويض بالنسبة لمدرسي كليات الآداب والعلوم إذ حسبت الأجور على أسس حقيقية . (ويمكن تفسير الحالة في المرحلة قبل الابتدائية على أساس أن الأجور في مدارس هذه المرحلة محكومة بظروف السوق وليس بقواعد مقررة) ، وذلك لأن معظم المدارس من هذا النوع غير معانة ، وموجودة في مناطق متحضرة حيث يتوافر عدد كبير من المدرسات ... ويمكن القول على وجه العموم أن هناك بعض التحسن في تعويض المدرسين على أسس حقيقية حتى عام ١٩٦٠ - ١٩٦١ . ولكن هذا التحسن قد أصابه التحييد تماما نتيجة للزيادة الحادة في الأسعار التي حدثت في السنتين أو الثلاث الأخيرة .

Source : India , Report of the Education Commission (1964-66 Op. Cit., P. 47.

الملحق (١٢)

أمثلة للتفاوت الكبير في مرتبات المدرس : نيجيريا الشمالية وأوغندا .

(المرتب الأساسي للمدرس الابتدائي غير المدرب = ١٠٠)

أوغندا				شمال نيجيريا				مستوى التأهيل
معامل المرتب	L.p.a. نهاية المرتب	معامل المرتب	L.p.a. بداية المرتب	معامل المرتب	L.p.a. نهاية المرتب	معامل المرتب	L.p.a. بداية المرتب	
١٠٠	١٢٦	١٠٠	١٢٦	١٦٣	١٨٠	١٠٠	١١١	المدرس الابتدائي غير المدرب القياسي
١٢٨	٣٥٤	١٥٠	١٨٩	٤٢١	٤٦٨	٢٢٢	٢٤٧	مدرس الابتدائي المدرب القياسي
٨٥٧	١٠٨٠	٤٩٠	٦١٧	٧٧٠	٨٥٥	٥٦٠	٦٢١	المدرس الثانوي المدرب (من غير خريجي الجامعة)
١٣٩٠	١٥٧٢	٥٨٥	٧٢٨	١٤٨	١٥٩٤	٦٤٨	٧٢٠	مدرس الثانوي من خريجي الجامعة

Source : Northern Nigeria, Education Law of Northern Nigeria, Kaduna, Government Printer, 1964, Table I, pp. 32-34; Uganda, Report of the Uganda Teachers' Salaries Commission, 1961, as amended by Uganda Ministry of Education Circular 1964, unpublished.

ملحق (١٣) أعضاء هيئات التدريس الأجانب في أربع دول أفريقية :
١ - ساحل العاج : نسبة الاجانب من هيئة التدريس بالمدارس الثانوية
هي ٩٣٥ من المجموع عام ١٩٦٥ .

Source : L. Cerych, L'aide extérieure et la planification de l'éducation en Côte-d'Ivoire, op. cit.

٢ - كينيا : الطلب المقدر من المدرسين الجدد للمدارس الثانوية من عام
١٩٦٤ الى ١٩٧٠ على النحو الآتي : مجموع المدرسين ١٥٧٣ مدرسا
(الاجانب منهم ١١٥٧)

Forms I to IV

وذلك بالنسبة

Forms V and VI

كما أن مجموع المدرسين بالنسبة

يبلغ ٢٥٤ (الاجانب منهم ٢١٩)

Source : Government of Kenya, Development Plan 1964-1970, Nairobi, Government Printer, 1964, p. 102.

٣ - نيجيريا : كانت نسب الاجانب في هيئات التدريس بالمدارس الثانوية
من ١٩٦١ - ١٩٦٤ على النحو الآتي :

المجموع	تخريجو الجامعة Graduates	السنة	المنطقة
٢٧,٤	٥٥,٤	١٩٦١	كل نيجيريا
٢٨,٥	٦٢,٦	١٩٦٢	
٢٩,١	٦٢,٥	١٩٦٣	
٣٨,١	٦٠,١	١٩٦٤	
٦٧,٧	٩٤,٨	١٩٦١	شمال نيجيريا وحده
٥٥,٣	٩٣,٧	١٩٦٢	
٥٨,٥	٩٣,٨	١٩٦٣	
٥٥,٦	٩٥,١	١٩٦٤	

وكانت نسبة الاجانب في هيئات التدريس في جميع الجامعات
النيجيرية على النحو الآتي :

هيئات التدريس الأقل في المرتبة الاكاديمية ١٩٦٣/١٩٦٢ ٥٩٪
١٩٦٤/١٩٦٣ ٥٢٪
هيئات التدريس الأعلى في المرتبة الاكاديمية ١٩٦٣/١٩٦٢ ٨٦٪
١٩٦٤/١٩٦٣ ٨٢٪

Source : L. Cerych, The Integration of External Assistance with Educational Planning in Nigeria, op. cit.

تابع ملحق (١٣)

٤ - تانزانيا : كانت نسب الاجانب الى التانزانيين عام ١٩٦٤ على النحو الآتي :

بالمدارس الثانوية ٦٣٢ اجانب الى ٢٢٦ تانزانيين .

اي بنسبة ٧٤ الى ٢٦ .

بالمدارس الثانوية الفنية ٧٥ اجنبيا الى ٧٧ تانزانيا

اي بنسبة ٤٩ الى ٥١ .

بكليات اعداد معلمى المدارس الثانوية ١٠٥ اجنبيا الى ٨٨ تانزانيا

اي بنسبة ٦٢ الى ٤٨ .

وتحاول حكومة تنزانيا ان تحل هذه المشكلة عن طريق عمليات المنح المالية الدراسية المشروطة ، وهى تخصيص ٥٠٪ من هذه المنح لطلاب الآداب ٣٠٪ منها لطلاب العلوم الذين يقبلون الاستمرار في التعليم الجامعي مع ملاحظة ان جميع من يحصلون على المنح الحكومية عليهم ان يخدموا الحكومة او يجدوا عملا توافق عليه في السنوات الخمس التالية على تخرجهم .

Source : A. Mwingira, S. Pratt, The Process of Educational Planning in Tanzania, African research monograph No. 10 (Paris : Unesco/IIEP, 1967).

الملحق (١٤)

الولايات المتحدة : وسيط المرتبات (بالدولارات) للهيئات العلمية
في المؤسسات التربوية مقابل القطاعات الأخرى

الرياضيات	العلوم	المكان	الرياضيات	العلوم	المكان
					المتوسط على المستوى القومي(*)
١٤٠٠٠	١٢٠٠٠	المنظمات التي لا تعمل للربح	١١٠٠٠	١١٠٠٠	المؤسسات التربوية
١٣٠٠٠	١٢٠٠٠	الصناعة	٨٧٠٠	٩٦٠٠	الحكومة الفدرالية
٢٠٠٠٠	١٥٠٠٠	الأعمال الحرة	١٢١٠٠	١١٠٠٠	القطاعات الحكومية الأخرى
١١٥٠٠	١١٠٠٠	آخرون	٩٥٠٠	٩٠٠٠	

Source : United States, Digest of Education Statistics, op. cit., 1966. (a)
Excludes «military and public health.»

الملحق (١٥)

المملكة المتحدة : بنية القوى العاملة بالتدريس على أساس الجنس ١٩٦٥، ١٩٦٤

المجموع		التعليم الثانوي		التعليم		الجنس
١٩٦٥ %	١٩٦٤ %	١٩٦٥ %	١٩٦٤ %	١٩٦٥ %	١٩٦٤ %	
٤٢,٣	٤٢,٠	٩٥,٥	٥٨,٧	٢٥,٩	٢٦,٠	ذكور
٥٧,٧	٥٨,٠	٤٠,٥	٤١,٣	٧٤,١	٧٤,٠	إناث

Source : United Kingdom, Department of Education and Science, Statistics of Education, op. cit., 1965, part I, 1965, p. 23, table 4 (1964); p. 27, table 9 (1965). (See Appendix 4 of this book).

Note. The total includes sectors other than primary and secondary, and there is a comparatively small proportion of presumably unseparable «primary and secondary» which are not included in the separate sectors in this table.

ملحق (١٦) التكاليف أو الاتفاق بالنسبة للتعليم في ست دول

<p>(تكلفة الوحدة) . (الاتفاق الجارى بالنسبة لكل تلميذ في التعليم) فرنسا } State budget, constant price 1963</p>									
الجامعات		الثانوي		الابتدائي		الثانوي		الابتدائي	
Index	بالفرنك	Index	بالفرنك	Index	بالفرنك	Index	بالفرنك	Index	بالفرنك
١٠٠	١٣٧٥	١٠٠	١٧٣٥	١٠٠	١٥٧٨	١٠٠	٣٠٥	١٠٠	١٨٧,٦٨
١٦٩,٥	٢٣٢٤	١٢٤	٢١٤٤	١٠٩	١٧٢٦	١٣٤,٥	٣٧٤	١٢١	٢٤١,٩٥
٢٢٣	٣٠٦٢	١٥٦	٢٧٠٧	١٦٤	٢٥٨٨	١٨٩	٥٧٨	١٢٩,٥	٢٩٣,٦٥
								١٤٠,٥	٣٠٩,٠٤
								١٣٧	٢٢٦,٩٨
									١٩٥٠
									١٩٥١
									١٩٥٢
									١٩٥٤
									١٩٥٥
									١٩٥٦
									١٩٥٧
									١٩٥٨
									١٩٥٩
									١٩٦٠
									١٩٦١
									١٩٦٢
									١٩٦٣
									١٩٦٤
									١٩٦٥

Sources : Ontario Department of Education, «Report of the Minister, 1964»; R. Poignant, Education and Economic and Social Planning in France, op. cit.

a ICT = Index at constant price, compiled by IIEP. The deflator is the consumer price index given in United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, New York (May 1967).

تابع ملحق (١٦)

الولايات المتحدة الأمريكية (الابتدائي والثانوي معاً)	ICT a	\$	المملكة المتحدة إنجلترا + ويلز (ثانوي)		إبتدائي		السويد (الابتدائي والثانوي معاً) ١٩٦٥		ألمانيا الغربية (الابتدائي والثانوي معاً)		السنة
			ICT a	L	ICT a	L	Index	CT	Index	D.M	
١٠٠							١٠٠	٢٠٩١	١٠٠	٢٩٠	١٩٥٠
									١١٠	٣٢٠,٠٠٥	١٩٥٢
							١٢٥	٣٦٣	١٢٥	٣٦٣	١٩٥٤
								٢٢٨٣			١٩٥٥
٢٩٧,٤٥	١٢١,٥		١٠٠	٥٦	١٠٠	٣٠,٢	١٠٩		١٤٢	٤١٥	١٩٥٧
									١٥٣	٢٤٢	١٩٥٨
٣٤١,٥	٣٩٧,٦٣		١٢٠	٧٣,٩	١٣٤,٥	٤٤,٧					١٩٦٠
			١٢٣,٥	٧٨,٩	١٣٧,٥	٤٧,٤	١٢٢,٥	٢٥٩٩	١٢٠	٤٦٤	١٩٦١
١٥٤,٥	٤٢٣,٧		١٣١	٨٦,٦	١٤٢	٥٠,٦			١٦٥	٤٧٨	١٩٦٢
			١٤٨	٩٩,٤	١٥٥	٥٦,١					١٩٦٣
			١٥٢,٥	١٠٤,٩	١٥٩,٥	٥٩,١					١٩٦٤
١٦٨	٤٨٤		١٥٣	١١٠,٤	١٥٥	٦٠,١	١٧٥	٣٦٦٢			١٩٦٥

Sources : (Federal Republic of Germany) : IIEP estimation on the basis of data given by G. Palm, in Die Kaufkraft der Bildungsausgaben. Ein Beitrag zur Analyse der öffentlichen Ausgaben für Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, 1950 bis 1962, Olten Freiburg im Breisgau, Walter-Verlag, 1966; (Sweden) : OECD, Educational Policy and planning, Sweden, op. cit.; (United Kingdom) : IIEP estimation on the basis of data contained in Statistics of Education, op. cit., 1965, pt. 1, tables 40, 26; and United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, op. cit., May 1967; (United States) : Digest of Educational Statistics, op. cit., 1965.

a ICT = Index at constant price by IIEP. The deflator is the G.D.P. price index in United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, (May 1967).

الملحق (١٧)

سيلان : الانفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتلميذ الواحد (وفقا للأسعار الجارية)

السنة	الابتدائي + الثانوي (المدارس الحكومية)		التعليم الجامعي	
	بالروبية	الدليل	بالروبية	الدليل
١٩٥٢	٧٦,٢	١٠٠	١٩٣٧	١٠٠
١٩٥٦	٨٢,٢	١١٣	٢٦٨٠	١٢٩
١٩٦٠	١١١,٧	١٤٦,٥	٢٥٣٨	١٣١
١٩٦٢	١٢٦,٥	١٦٦	٢٠٧٥	١٠٧
١٩٦٤	١٣١,٧	١٧٢,٥	١٨٠٨	٩٣,٥

Source : Unesco, Financing and cost of Education in Ceylon. A Preliminary Analysis of Educational Cost and Finance in Ceylon, 1952-1964, prepared by J. Alles, et al, Paris, 1967 (SCH/Ws/14).

الهند : الانفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتلميذ (وفقا للأسعار الجارية)

السنة	الابتدائي		الابتدائي الراقى		الثانوى	
	بالروبية	الدليل	روبية	الدليل	بالروبية	الدليل
١٩٥٠	١٩,٥	١٠٠	٣٧,١	١٠٠	٧٢,٩	١٠٠
١٩٥٢	٢٢,٦	١١٣,٥	٤١,٧	١١٢,٥	٧٦,٩	١٠٥,٥
١٩٥٣	٢٢,٢	١١٢,٥	٤٣,٣	١١٧	٧٩,٥	١٠٩,٥
١٩٥٤	٢٢,٩	١١٥	٤٤,٢	١١٩	٧٩,٣	١٠٩,٥
١٩٥٦	٢٤,٤	١٢٥	٣٩	١٢٠,٥	٨,٠٢	١١٠
١٩٥٧	٢٦,٩	١٣٥	٤١	١١٠	٨٣,٦	١١٥
١٩٥٩	٢٦,٩	١٣٥	٣٩,٦	١٠٧	٨٨,٦	١٢٢
١٩٦٠	٢٧,٦	١٣٩	٤٠,٥	١٩٠,٥	٩١,٧	١٢٦
١٩٦٥	٣٠	١٥٠	٤٥	١٢١,٢	١٠٧,٠	١٤٦,٥

Source : India, Report of the Education Commission (164-66), op. cit.

تابع ملحق (١٧)
أمريكا اللاتينية : الانفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتلميذ الواحد
(وفقا للأسعار الثابتة) ١٩٦٠ = ١٠٠

الدولة	١٥٩٩	١٩٦٠	١٩٦١	١٩٦٢	١٩٦٣	١٩٦٤	١٩٦٥
التعليم الابتدائي							
الارجنتين	١٠٢,٥	١٠٠	١٢٤	١٤٥	١٢٢	١٢٩	١٣٥
كولمبيا	—	١٠٠	١٠٩	١٣٦,٥	١١٥,٥	١٧١,٥	—
كوستاريكا	—	١٠٠	١٠١,٥	٩٨,٥	٩٣	٩٣	٩٨
سلفادور	—	١٠٠	١١٣	١١٨,٥	١٢٣	١٣٣	—
التعليم الثانوي							
الارجنتين	١٠٧,٥	١٠٠	١١٩	١٥٢,٥	١٢٧	١٣٣,٥	—
كولمبيا	—	١٠٠	٩١	٩٤,٥	٨٥,٥	٩٥	—
كوستاريكا	—	١٠٠	١١٠,٥	٩٧	٩٤,٥	٩٢	١٠٠,٥
التعليم العالي							
البرازيل	١١٩	١٠٠	١٠٧	٩٦,٥	٩٠	—	—
كولمبيا	—	١٠٠	٩٧	١٠٨,٥	٩٨,٥	١٠٤	—
شيلي (١٩٦١=١٠٠)	—	—	١٠٠	٩٥	٧٧,٥	٧٢,٥	٨٥
بيرو (١٩٦٣=١٠٠)	—	—	—	—	١٠٠	١٠٥	١١٦,٥

Source : A. Page, L'Analyse des coûts unitaires et la politique de l'éducation en Amérique Latine, Report of the Regional Technical Assistance Seminar on Investment in Education in Latin America, Santiago de Chile, 5-13 December 1966 (Paris : Unesco, 27 October 1966).

تابع ملحق (١٧)

نيجيريا : الانفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتلميذ في التعليم الابتدائي وفقاً
للأسعار الجارية

(حسب المناطق في نيجيريا)

السنة	الشمالية		الشرقية		الغربية		لاجوس	
	بالجنيه	الدليل	بالجنيه	الدليل	بالجنيه	الدليل	بالجنيه	الدليل
١٩٥٢	٤,٤٦	١٠٩	٣,٣٦	١٠٠	٣,٧٠	١٠٠	—	—
١٩٥٥	—	—	—	—	—	—	٥,٨٠	١٠٠
١٩٦٢	٧,٤٢	١٦٦	٤,٩٣	١٤٦,٧	٥,٧٣	١٥٤,٨	٩,٨٦	١٧٠

Source : A. Callaway, A. Musone, Financing of Education in Nigeria, African Research Monograph, No. 15 (Paris : Unesco, HEP, 1968).

السنغال : الانفاق المتكرر دوريا بالنسبة للتلميذ في التعليم الحكومي وفقاً
للأسعار الجارية

المرحلة	١٩٦١		١٩٦٤	
	بالفرنك	CFA	بالفرنك	CFA
الابتدائي	١٨٢١٦	١٠٠	١٧٦٣٨	٩٦,٨
الثانوي	٢١٣٧١٨	١٠٠	٢١٥٠٦٥	١٠٠,٦
الفني	٢٥٩٢٣٤	١٠٠	٣٠٠٠٠٢	١١٨,٨
العالي	٨٩١٧٢٦	١٠٠	١٠٠,١٣	٩١,٥

Source : Guillamont, Garbe, Verdun, op. cit.

الملحق رقم (١٨) اتجاه اجمالي الانفاق التربوى (فى جميع المراحل)
فى الدول الصناعية (مقدره بالملايين من وحدات العملات المحلية)

السنة	النمسا		فرنسا		إيطاليا		هولنده	
	الدليل	الشلن النمساوى	الدليل	الفرنك الفرنسى	الدليل	آلاف الليرات	الدليل	الجلدر
١٩٥٥	١٠٠	٢٨٦٢,٨	١٠٠	٤٧٦٠	١٠٠	٤٣٥,٥	١٠٠	١٠٨٠
١٩٦٠	١٦٢	٤٦٤٥,١	٢٠٦	٩٨٣٠	١٧٧,٢	٧٧١,٩	١٩٥	٢٠٠٠
١٩٦١	—	—	—	—	١٩٦,٣	٨٥٤,٧	—	—
١٩٦٣	٢٠٢	٥٧٦٩,٥	—	—	—	—	—	—
١٩٦٤	—	—	—	—	—	—	—	—
١٩٦٥	—	—	٤٢٥	٢٠١٦٠	—	—	٣٥٠	٣٧٨٠
١٩٧٠	٣٧٨	١٠٨١,٨	٧٠٥	٣٣٦٠٠	—	—	٤٧٠	٥٠٦٥
١٩٧٤	—	—	—	—	—	—	—	—
١٩٧٥	٥١٩	١٤٨٦,٢	—	—	—	—	٦٥٠	٧٠٠٠

السنة	السويد		المملكة المتحدة		الولايات المتحدة الامريكية		الاتحاد السوفيتى	
	الدليل	الكراون	الدليل	الجنيه الاسترلى	الدليل	آلاف الدولارات	الدليل	الروبية القديمة
١٩٥٥	١٠٠	١٩٨٤	١٠٠	٦٢١,٨	١٠٠	١٦,٨	١٠٠	٦٢٦٠٠
١٩٦٠	—	—	١٦٦	١٠٤٤,١	١٦٠	٢٦,٨	١٣٥	٨٤٤٠٠
١٩٦١	١٦١,٤	٣٢٠٤	—	—	—	—	—	—
١٩٦٣	٢٠٩,٨	٤١٦٢	—	—	—	—	—	—
١٩٦٤	—	—	٢٥٧	١٦١٠,٣	—	—	١٨٨	١١٧٣٠٠
١٩٦٥	—	—	—	—	٢٣٢	٣٩,٠	—	—
١٩٧٠	—	—	—	—	٣٠١	٥٠,٨	—	—
١٩٧٤	—	—	—	—	٣٤٠	٥٧,١	—	—

تابع ملحق (١٨)
النسبة المئوية للنفقات التعليمية إلى الانتاج القومى الكلى فى الدول الصناعية

السنة	استراليا	فرنسا	إيطاليا	هولنده	السويد	المملكة المتحدة	الاتحاد السوفيتى	الولايات المتحدة
١٩٥٥	٢,٤	٢,٧٩	٣,١٥	٣,٦	*٤,١	٣,٢٠	٤,٢	٤,٧
١٩٦٠	٢,٨٨	٣,٣١	٣,٨٥	٤,٧	—	—	—	٤,٩٤
١٩٦١	—	—	٣,٨٨	—	٥,١	٤,١١	—	٥,٢٨
١٩٦٣	٢,٩	—	—	—	٥,٣	—	—	—
١٩٦٤	—	—	—	—	—	٥,٠٣	—	—
١٩٦٥	—	٤,٣٦	—	٥,٧	—	—	٦,٣	—
١٩٧٠	٤,١	٥,٧	—	٦,٣	—	—	—	—
١٩٧٤	—	—	—	—	—	—	٦,٧	—
١٩٧٥	٤,٥	—	—	—	—	—	—	—

* 1955/1956

** Soviet GNP officially published is not quite comparable with GNP estimated according to the norms in the other industrialized countries, it is diminished by about 20%. Figures in this column have been estimated so that percentages could be compared with those for other countries.

النسبة المئوية للنفقات التعليمية إلى الميزانيات العامة فى الدول الصناعية

السنة	بلجيكا	فرنسا	إيطاليا	هولنده	الاتحاد السوفيتى
١٩٥٥	١٠,٨	٩,٦	١١,٩١	—	١٠,٥
١٩٥٦	—	—	—	١١,٣	—
١٩٦٠	١٥,٢	١٢,٤٠	١٣,٨٣	١٦,٠	١٠,٢
١٩٦١	—	—	١٣,٨٥	—	—
١٩٦٣	—	—	—	—	١٠,٧
١٩٦٤	١٧,١	—	—	٢٠,٧	—
١٩٦٥	—	١٦,٩	—	—	—

Sources : For the tables in this appendix : (Austria) : OECD, Educational Planning and Economic Growth in Austria, 1965-1975, op. cit. ; (Belgium, France, Italy, United Kingdom, USSR) : Poignant, L'enseignement dans les pays du Marché Commun, op. cit. ; (France) : Poignant, Education and Economic and Social Planning in France, op. cit. ; (Netherlands) : OECD, Educational Policy and Planning, Netherlands, op. cit. ; (Sweden) : OECD, Educational Policy and Planning, Sweden, op. cit. ; (United Kingdom) : 1964, IIEP estimations ; (U.S.A.) : Past trends from Digest of Educational Statistics, op. cit., (Prospects, IIEP estimation).

(الملحق ١٩)

اتجاهات الانفاق الحكومي على التعليم في هولندا

* ١٩٧٥ - ١٩٥٠

١٩٧٥	١٩٧٠	١٩٦٥	١٩٦٠	١٩٥٥	١٩٥٠	الفئة
٤٥٥٠	٣٢٠٠	٢٢٨٠	١١٦٠	٦٤٥	٣٥٠	الموظفون
١٠٥٠	٧١٥	٥١٠	٢٥٦	١٧٥	٨٥	المواد
١٠٥٠	٩٠٠	٨٠٠	٤٧٠	١٩٥	٨٠	رأس المال
٣٥٠	٢٥٠	١٩٠	١٠٥	٦٥	٤٠	Indivisible
٧٠٠٠	٥٠٦٥	٣٧٨٠	٢٠٠٠	١٠٨٠	٥٥٥	المجموع
٧,٠	٦,٣	٥,٧	٤,٧	٣,٦	٢,٩	كنسبة من الإنتاج القومي الكل (بأسعار السوق)

Source : Educational Planning in the Netherlands, op. cit.

* 1950-1965 current prices ; 1970-1975 prices 1965, except for a real salary increase of 3.5 per cent annum.

Note : The foregoing assessment of government expenditure on education must definitely be regarded as a minimum estimate. Measures likely to be taken, such as raising the school-leaving age, further lowering the ratio of pupils to teachers, increasing financial aids to students, the implementation of the new law on primary education, etc.. may as calculations indicate, cause government expenditures on education to increase to 8 per cent/10 per cent of GNP in 1975.

ملحق (٢٠)

الاحتمالات المستقبلية للانفاق التعليمي في الولايات المتحدة الامريكية :
١ - اتجاهات القيد في المدارس والمعاهد واتجاهات الانفاق الكلى
على التعليم .

السنة	إجمالي القيد (بالآلاف)	إجمالي الانفاق (بلايين الدولارات أسعار ١٩٦٢/٦١)
١٩٥٣ - ٥٤	٣٤٥٣٦	١٥,٩
١٩٥٦ - ٥٧	٣٩٥٤٧	٢١,٠
١٩٦٠ - ٦١	٥٤٧٦٤	٢٦,٨
١٩٦٤ - ٦٥	٥٢٥٧٥	٣٣,٨
١٩٦٥ - ٦٦	٥٣٨٢٠	٣٥,٦
١٩٦٨ - ٦٩	٥٧٣٩٧	٤٠,٩
١٩٦٩ - ٧٠	٥٨٣٧٤	٤٣,٩
١٩٧١ - ٧٢	٦٠١٧٦	٤٥,٨
١٩٧٣ - ٧٤	٦١٩٥١	٤٩,٥

Source : Kenneth Simon and Marie Fullam of the U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

٢ - تقدر الاحصائيات التربوية القيمة الكلية للانفاق التعليمي في عام
١٩٦٥/٦٤ وفقا للقيمة الجارية بمقدار ٣٩ بليوناً من الدولارات .

(The Digest of Educational Statistics, 1965 edition).

وتساعد هذه البيانات على تقدير أهمية الجهود المالية الموجهة للتعليم
الى عام ١٩٧٤/٧٣ كما يستدل عليها بالقيم المطلقة وبالنسب المئوية من
الانتاج القومى الكلى GNP

افتراضات :

- ١ - افتراض بأن الاتجاه للانفاق التعليمى من العام ١٩٦٥/٦٤ الى ١٩٧٤/٧٣ هو نفس الاتجاه المعطى في الاحتمالات المستقبلية للاحصائيات التعليمية حتى عام ١٩٧٣/١٩٧٤ وفقا للأسعار الجارية . وهكذا يكون الدليل هو ١٤٦٥ (٤٩٥ الى ٣٣٨) للفترة من ١٩٦٤ الى ١٩٧٣/٧٣ .
- ٢ - افتراض بأن متوسط المعدل السنوى للزيادة في الانتاج القومى الكلى لهذه الفترة هو نفس المعدل للفترة ١٩٥٠ - ١٩٦٥ وفقا للأسعار الثابتة . وتشير احصائيات الامم المتحدة الى دلائل Indices الانتاج القومى الكلى كالاتى :

$$100 = 1950/63$$

$$105 = 1963/64$$

$$106 = 1964/65$$

وهكذا يكون الدليل بالنسبة للفترة كلها (١٥ سنة) هو ١٧٢٥ ($106 \times 105 \times 100$) ، او ٣٦٪ سنويا وهو يعطى دليلا قدره ١٣٨ للفترة من ٦٥/٦٤ الى ١٩٧٣/٧٣ .

تقديرات :

- ١ - قدرت قيمة الانفاق على التعليم في عام ١٩٦٥/٦٤ بمقدار ٣٩ بليون دولار . وهكذا يكون الانفاق على التعليم فى عام ٧٤/٧٣ هو : $39 \times 1465 = 57$ بليون دولار (حسب اسعار ١٩٦٥/٦٤)
 - ٢ - النسبة المئوية من الانتاج القومى الكلى المخصصة للتعليم في عام ١٩٦٥/٦٤ قيمتها ٦٣ ، وفى عام ١٩٧٣ سوف تصبح ٦٧ وفقا لأسعار ١٩٦٥/٦٤ الثابتة .
- $$(67 = 138 \div 1485 \times 63)$$

* Comment :

In fact, since the price index of the education sector can be expected to increase more quickly than the general price index, the percentage of GNP devoted to education will probably be higher than 6-7 per cent in 1973/74. However, if we compare the evolution with the trend of last ten years, there is, in fact, some «flattering» in the curve of expenditures in education as a percentage of GNP. The essential reason is that whereas the total enrollment increased at a annual rate of 3.6 per cent from 1949-50 to 1964-65, it is expected to increase only at a rate of 1.8 per cent per annum from 1964-65 to 1973-75.

ملحق (٢١)
مقارنة بين معدلات النمو الاقتصادي لعدد مختار من الدول النامية والمتقدمة

النمو		الدولة
متوسط المعدل السنوي ١٩٦٠ - ٦٥ (نسبة مئوية)	خلال الفترة ١٩٦٠ - ٦٥ (١٠٠ = ١٩٦٠)	
		دول نامية
٣,٣٥	١١٨	(a) الأرجنتين
٥	١٢٧,٥	(a) بوليفيا
٣,١٥	١١٦,٥	(a) سيلان
٤,٢٥	١٢٣	(a) شيلي
٥,٧٥	١٣٢,٤	(a) قبرص
٣	١١٦	(a) غانا
٢,٠٠٧	١١٤	(b) الهند
٥,٧٥	١٣٢,٥	(a) إيران
٣,٠٥	١١٨,٥	(c) المغرب
٣	١١٦	(d) تانزانيا
		دول متقدمة
٤,١٥	١٢٢,٣	(a) النمسا
٦,٦	١٣٨	(b) بلناريا
٢	١١٠,١	(b) تشيكوسلوفاكيا
٤,٨٥	١٢٧	(a) الدنمارك
٥,١٠	١٢٨,٢	(a) فرنسا
٤,٨	١٢٦,٧	(a) جمهورية ألمانيا الديمقراطية
٥,١٥	١٢٨,٤	(a) إيطاليا
٦,٠٥	١٣٧,٥	(b) الاتحاد السوفيتي
٣,٢٥	١١٧,٣	(a) المملكة المتحدة
٤,٠٧	١٢٥,٨	(a) الولايات المتحدة الأمريكية

Source : United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, op. cit. (May 1967), Table 63.

- a) Growth domestic product at constant market prices.
- b) Net material product at market prices.
- c) Gross domestic production.
- d) Gross domestic product at factor cost.

الملحق ٢٢

مشكلة السكان : حالة تنزانيا (تطوير التعليم الابتدائي) :

يراعى فى هذه الحالة مضامين البديلين الآتيين بالنسبة للقيود وللتكاليف الدورية ١ (المحافظة على نسبة قيد ثابتة ب) المحافظة على مسافة مطلقة ثابتة لعدم الاستيعاب الكلى ان هم فى سن المدرسة . nonschooling gap

افتراضات :

١ - افترض ان نمو السكان للأفراد سن ٦ - ١٢ هو ٣٪ وليس ٢٧٥٪ كما تنص عليه احصائيات السكان ، لان الخطة الخمسية الشانية (فى جدول ٣) تفرض زيادة كلية للسكان بمعدل ٢٨٪ .

٢ - تحدث الزيادة فى اجور المعلمين بالتعليم الابتدائي بنفس معدل الزيادة فى GDP بالنسبة للفرد الواحد ، وينشأ عن ذلك ان تبقى تكاليف nonteacher ثابتة ، وبالتالي تزداد فى اضطراد التكلفة الكلية للوحدة .

٣ - استخدم GDP المتكرر فى أى لحظة بدلا من GNP فى قياس تكاليف التعليم .

يلاحظ من النتائج التى يتضمنها الجدول الآتى ما يأتى :

(١) لكى تحافظ ببساطة على نسبة قيد ٤٣٪ يكلف ذلك حوالى ٢٤٨٪ من GDP

(ب) لكى تحافظ على مسافة عدم الاستيعاب لمن هم فى سن هذا التعليم على أساس رقم عام ١٩٦٦ ، فان هذا يعنى زيادة فى النسب المئوية من GDP من ٢٤٨٪ الى ٣٤٩٪ كما يعنى ايضا زيادة التكاليف الدورية الى اربعة اضعاف قيمتها .

تابع الملحق (٧٢) التعليم الابتدائي في أوغندا
التقيد والتكاليف اللازمة لتوفير نسبة قيد ثانية والحفاظ على مسافة معينة أمام الاستيعاب في المدارس الابتدائية

الحفاظة على جمل مسافة عدم الاستيعاب ٧٦٣,٠٠٠			الحفاظة على نسبة قيد ٪ ٤٣			تكلفة الوحدة Sal. + £1.5				الأطفال في سن ٦-١٢ بالآلاف		السنة
النسبة المئوية من GDP *	التكاليف الدورية £m.	المقيدون بالمدراس بالآلاف	النسبة المئوية من GDP	التكاليف الدورية £ m.	المقيدون بالمدراس بالآلاف		GDP (monetary) £ m.					
٢,٤٤٨	٤,٩٠	٥٧٧	٢,٤٤٨	٤,٩٠	٥٧٧	٨,٥٠	٩٧,٧	١٣٤٠		١٩٦٦		
٢,٥٥٧	٥,٤٤٤	٦١٨	٢,٥٤٧	٥,٢٣	٥٩٤	٨,٨	٢١١,١	١٣٨١		١٩٦٧		
٢,٦٥	٦,٠١	٦٦٠	٢,٤٤٥	٥,٥٧	٦١٢	٩,١	٢٢٧,٢	١٤٢٣		١٩٦٨		
٢,٧١	٦,٦٠	٧٠٢	٢,٤٤٣	٥,٩٢	٦٣٠	٩,٤	٢٤٣,٦	١٤٦٥		١٩٦٩		
٢,٨٠	٧,٣١	٧٤٦	٢,٤٤٤	٦,٣٦	٦٤٩	٩,٨	٢٦١,١	١٥٠٩		١٩٧٠		
٢,٨٦	٧,٩٩	٧٩١	٢,٤٤١	٦,٧٥	٦٦٨	١٠,١	٢٧٩,٧	١٥٥٤		١٩٧١		
٢,٩٢	٨,٧٩	٨٣٧	٢,٤٤٠	٧,٢٢	٦٨٨	١٠,٥	٣٠١,٢	١٦٠٠		١٩٧٢		
٢,٩٩	٩,٧٣	٨٨٥	٢,٤٤٠	٧,٨٠	٧٠٩	١١,٥	٣٢٥,٦	١٦٤٨		١٩٧٣		
٣,٠٦	١٠,٧٥	٩٣٥	٢,٣٩٩	٨,٣٩	٧٣٠	١١,٥	٣٥١,٤	١٦٩٨		١٩٧٤		
٣,١٢	١١,٨٣	٩٨٦	٢,٣٨٨	٩,٠٢	٧٥٢	١٢,٠	٣٧٩,١	١٧٤٩		١٩٧٥		
٣,٢٠	١٢,٩٠٨	١٠٣٨	٢,٣٨٨	٩,٧٥	٧٧٤	١٢,٦	٤٠٩,١	١٨٠١		١٩٧٦		
٣,٢٦	١٤,٤١	١٠٩٢	٢,٣٣٩	١٠,٥٢	٧٩٨	١٢,٢	٤٤١,٤	١٨٥٥		١٩٧٧		
٣,٣٣	١٥,٨٤	١١٤٨	٢,٣٢٨	١١,٣٤	٨٢٢	١٣,٨	٤٧٦,٣	١١٩١		١٩٧٨		
٣,٣٦	١٧,٣٥	١٢٠٥	٢,٣٢٧	١٢,١٨	٨٤٦	١٤,٤	٥١٣,٩	١٩٦٨		١٩٧٩		
٣,٤٤	١٩,٠٩	١٢٦٤	٢,٣٢٨	١٣,١٧	٨٧٢	١٥,١	٥٥٤,٠	٢٠٢٧		١٩٨٠		
٣,٤٩	٢٠,٩٢	١٣٢٥	٢,٣٢٦	١٤,١٩	٨٩٨	١٥,٨	٦٠٠,٠	٢٠٨٨		١٩٨١		

Source : IIEP Calculations based on : Uganda, Education Statistics, 1965, op. cit., and Work of Progress. The Second Five-Year Plan 1966-1967, op. cit.

* Gross domestic product.

الملحق رقم (٢٣)

مقارنة بين العمر الوسيطى للسكان فى الدول النامية والدول المتقدمة
(عمر السكان فى الدول النامية أصغر . ويضع ذلك عبئا أكبر على
الأفراد الكبار العاملين فى دعم وتمويل التعليم) ..

نسبة الأفراد فى سن المدرسة إلى جميع أفراد السكان	العمر الوسيطى لجميع السكان	السنة	الدولة
٥٦	١٧,٤	١٩٦٣	جمهورية الصين الشعبية
٢٨,٢	٣٢,٩	١٩٦٢	فرنسا
٢١,٤	٣٤	١٩٦١	ألمانيا الفدرالية
٤٨,٣	١٨,٣	١٩٦٠	غانا
٤٦,٥	٢٠,٤	١٩٦١	الهند
٤٩,٤	١٩,٥	١٩٦٠	المغرب
٦١,٧	١٥,٨	١٩٦٣	نيكاراجوا
٥٤,٤	١٨	١٩٦٢	النيجر
٢٣,١	٣٦,٥	١٩٦٠	السويد

Source : Prepared from data in United Nations, Demographic Yearbook,
op. cit. (1964), Table 5, population by age and sex, p. 130.

الملحق رقم (٢٤)

الانفاق الكلى الحكومى على التعليم فى الدول النامية

الدولة	العام	القيمة	الدليل	الدولة	العام	القيمة	الدليل
بوليفيا	١٩٦٠	٧٦,٥	١٠٠	السنغال	١٩٦١	٧١٤٣	١٠٠
(بالبيون)	١٩٦٤	١٨٢,٠	٢٣٨	(بالمليون فرنك)	١٩٦٤	١٠٦٥٨	١٤٩
بوليفيانوس)							
الهند	١٩٥٥	١٨٩٧	١٠٠	تنزانيا	١٩٥٦	٤,٧١	١٠٠
(بالمليون روبية)	١٩٦٥	٦٠٠٠	٣١٦,٢	(بالمليون جنيه)	١٩٦٣	٨,١٣	١٧٣
ليبيا	١٩٦٠	٣٣٢٢	١٠٠	توريس	١٩٥٩	٩١١٢	١٠٠
(بالمليون جنيه)	١٩٦٣	٧٧٩٧	٢٣٤	(بالمليون دينار)	١٩٦٤	٢٥٠١٢	٢٧٥
المكسيك	١٩٦٠	٢٦٥٠	١٠٠	فنزويلا	١٩٦٠	٧٩٥٠٠٠	١٠٠
(بالمليون بزررس)	١٩٦٤	٦٣٦٠	٢٤٠	(بآلاف انجوليفار)	١٩٦٤	١٧٣٠٠٠٠	٢١٨
الباكستان	١٩٥٧	٢٦٨	١٠٠				
(بالمليون روبية)	١٩٦٣	٩١٠	٣٣٩,٦				

تابع الملحق رقم (٢٤)
اتجاهات الانفاق الحكومي على التعليم في الدول النامية
(النسب المئوية من الميزانية العامة)

الدولة	السنة	النسبة المئوية	الدولة	السنة	النسبة المئوية
الأرجنتين	١٩٦١	٩,٧	الباكستان	١٩٦١	٦,٥
	١٩٦٥	١١,٤		١٩٦٤	١٠,٦
هندوراس	١٩٦١	١٩,٣	السنگال	١٩٦١	١٣,٠
	١٩٦٥	٢٤,٨		١٩٦٤	١٣,٧
المكسيك	١٩٦١	١٥,٧	تنزانيا	١٩٥٦	١٤,٧
	١٩٦٥	٢٤,١		١٩٦٥	١٥,٦
المغرب	١٩٥٦	١٣,٣			
	١٩٦٥	١٧,٣			

اتجاهات الانفاق الحكومي على التعليم في الدول النامية
(النسب المئوية من الانتاج القوي)

الدولة	السنة	النسبة المئوية	الدولة	السنة	النسبة المئوية
كولومبيا (أ)	١٩٦٠	٢,٤	السنگال (ج)	١٩٦١	٤,٦
	١٩٦٤	٣,١		١٩٦٤	٦,٤
الهند (ب)	١٩٥٥	١,٧	تونس (ج)	١٩٥٩	٣,٥
	١٩٦٥	٢,٩		١٩٦٤	٦,٧
ساحل العاج (ج)	١٩٦٠	٣,٩	فنزويلا (أ)	١٩٦٠	٣,١
	١٩٦٤	٤,٥		١٩٦٤	٤,٨
المكسيك (أ)	١٩٦	١,٧			
	١٩٦٤	٢,٨			

(أ) النسبة المئوية من الانتاج القومي الكلي GDP
(ب) النسبة المئوية من الدخل القومي
(ج) النسبة المئوية من الانتاج الاخلي الكلي GDP

Source : (All Countries) : Statistical Yearbook, 1965, op. cit. ; United Nations, Monthly Bulletin of Statistics, op. cit. (May 1967) ; India : Educational Expenditure in India (New Delhi : National Council of Educational Research and Training, (1965) ; estimates given in Report of the Education Commission (1964/1966) ..., op. cit. ; (Ivory Coast : Hallak, Poignant, op. cit., annex A, p. 39, Table XVI ; (Latin America) : Unesco, «The Financing of Education in Latin America,» Report of the Regional Technical Assistance Seminar on Investment in Latin America, Santiago de Chile, 5-13 December 1966 (Paris, Unesco) (SS/Ed. IV, V. 3) ; (Pakistan) : International Bureau of Education, Unesco, International Yearbook of Education, Report on educational development in 1963-64, presented at the 27th International Conference on Education, Geneva/Paris, 1964, Vol. XXVI ; (Senegal) : Guillaumot, Garbe, and Verdun, op. cit., annex A, pp. 42, 43, Tables XIX and XXI ; (Tanzania) : J.B. Knight, the Costing and Financing of Educational Development in Tanzania, African research monographs, No. 4 (Paris : Unesco/IIEP, 1966) pp. 19, 21, Tables 5, 7,

ملحق رقم (٢٥)
الاحتمالات المستقبلية للتقيد والمتطلبات المالية حتى عام ١٩٧٠
لأهداف اليونسكو التربوية في مناطق الدول النامية

المنطقة	١٩٦٥	معدل المشاركة %	١٩٧٠	معدل المشاركة %	معدل الزيادة السنوية %
أفريقيا :					
التقيد بالآلاف					
مرحلة أولى	١٥٢٧٩	٥١	٢٠٣٧١	٧١	٥٠٩٣
» ثانية	١٨٣٣,٥	٩	٣٣٩٠	١٥	١٣,٠٨
» ثالثة	٤٦	٠,٣٥	٨٠	٠,٥٥	١١,٧١
الانفاق الكلى على التعليم	١١٣٩		١٧٠١		٨,٣٥
الاننتاج القومى الكلى	١٩٦٩٤		٢٤٤١٣		٤,٣٩
النسبة المئوية	٥,٧٨		٦,٩٦		
أمريكا اللاتينية :					
التقيد بالآلاف					
مرحلة أولى	٣٤٧٢١	٩١	٤٣٤٣٨	١٠٠	٤,٥٨
» ثانية	٦٢٣٠	٢٢	١١٤٥٧	٣٤	١٢,٩٦
» ثالثة	٦٦٥	٣,٤	٩٠٥	٤,٠	٦,٣٥
الانفاق الكلى على التعليم	٣٢١٩		٤٩٣٧		٩,٠٠
الاننتاج القومى الكلى	٧١٣٠		٩٠٧٨٢		٥,٠٠
النسبة المئوية	٤,٥٢		٥,٤٣		
آسيا :					
التقيد بالآلاف					
مرحلة أولى	١١٠٣٦٨	٦٣	١٤٨٧١٦	٧٤	٦,١٥
» ثانية	١٤٥٤٥	١٥	٢٣٠٦٤	١٩	٩,٦٦
» ثالثة	٢٢٠٨	٣,٤	٣٣٢٠	٤,١	٧,٨٨
الانفاق الكلى على التعليم	٣٢٦١		٤٨٠٣		٨,٠٥
الاننتاج القومى الكلى	٨٨٣١٩		١١٢٧١٩		٥,٠٠
النسبة المئوية	٣,٦٩		٤,٢٦		

Source : Unesco's contribution to the promotion of the aims and objectives.,
op. cit., pp. 35-37.

الملحق رقم (٢٦)

التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الأولى في بعض دول أفريقية وآسيا وأمريكا اللاتينية

$$١٠٠ = ١٩٦٠$$

أمريكا اللاتينية				آسيا				إفريقية				السنة
فنزويلا	بيرو	باراجواي	جواتيمالا	فيتنام	كوريا	الهند	أفغانستان	أوغندا	السنغال	النيجر	مدغشقر	
—	٦٦	—	—	—	٧٢	٦٥	٦٤	—	—	—	—	١٩٥٥
—	٧٢	—	—	٥١	—	—	—	٥٩	—	—	—	١٩٥٦
٧٠	٧٩	—	—	٦٠	—	—	—	٦٨	٤٨	٥٤	—	١٩٥٧
٧٥	٨٦	—	—	٧١	—	—	—	٨٣	٧٣	٦٧	٩٥	١٩٥٨
٨٥	٩٤	—	٩٣	٨٦	—	—	—	٩٦	٨٦	٨٥	٩٨	١٩٥٩
١٠٠	١٠٠	—	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٩٦٠
١١٢	١٠٦	١٠٠	١١٩	١١٣	٩٦	—	١١٧	١١٣	١٢١	١٤٥	١٢٦	١٩٦١
١٢٧	—	١٠٧	١٣٣	١٢٧	١٠٦	—	١٢٤	١١٩	١١٣	٩٦	١٣٧	١٩٦٢
١٤٣	—	١١٣	١٤٥	١٣٨	—	—	—	١٤٠	١٥٤	١٥٤	١٤٦	١٩٦٣
١٦٥	—	١٢٣	—	—	—	—	—	١٥١	—	٢١٦	—	١٩٦٤
—	—	١٣٨	—	—	—	١٦٦	—	—	—	—	—	١٩٦٥

Source : Africa : Madagascar, Niger, Senegal (Graduates) : IEDES, Les rendements de l'enseignement., op. cit., II, pp. 56, 86, Uganda (enrollment in Class VI) : Ministry of Education, Education Statistics, 1965, op. cit., Table G6, (Asia) : Afghanistan and Korea (Graduates) : Ministry of Education, Japan, Education in Asia, op. cit., p. 77 ; India (enrollment in Class VII) Ministry of Education, Report of the Education Commission (1964-66), op. cit., p. 155, Vietnam (enrollment in Class VI) : Unesco, Projections à long terme de l'éducation en République du Vietnam (Bangkok : Unesco, 1965), p. 119 ; (Latin America) : Guatemala (Graduates) : unpublished data ; Paraguay (enrollment in Class VI) : unpublished data ; Peru (enrollment in Class VI) : Ministerio de Education Publica, Estadística educativa, 1957-1961, Lima, p. 14 ; Venezuela (enrollment in Class VI) : Oficina Central de Coordinación y Planificación, la educación Venezolana en cifras (Caracas, 1965), I, p. 13.

تابع الملحق رقم (٢٦)
الطلبة المتخرجون في المدرسة الثانوية العامة أو طلبة السنة النهائية في المدرسة الثانوية العامة
في بعض الدول (١٩٦٠ = ١٠٠) (أ)

١٩٦٥	١٩٥٥	المنطقة الدولة	١٩٦٥	١٩٥٥	المنطقة - الدولة
		آسيا :			أفريقيا :
١٢٢ (ب)	٦٦	جمهورية الصين الشعبية	٢٤٨	٣٣	شرق الكاميرون
١١٧ (ج)	٨١	جمهورية كوريا	٢١٧	٣٨	ساحل العاج
٢٥٠ (ب)	٩٦ (ع)	لاوس	٢٧٣	٣١	مدغشقر
١٠٠	٤٣	نيبال	٢٠٣	٤٢	أوغندا
		الدول الصناعية			أمريكا اللاتينية
١٩٦٥	١ - ١٩٥٥	السنة	١٥٣ (ع)	٧٥ (د)	كولومبيا
١١٣	٦٩	بلجيكا (ز)	١٤٥	-	باراجواي (و)
١٤١	٥٤	فرنسا (ز)	١٥٥ (ح)	٥٣	بيرو
١٠٥	٥١	ألمانيا الفيدرالية (ز)	١٤٤ (ح)	٣٥	فنزويلا
١٤١	٦٨	هولندا (ز)			

(أ) في حالة عدم توفر بيانات عن أعداد المتخرجين ، استخدمت البيانات الدالة على الطلبة المقيدين في السنة النهائية .

(ب) ١٩٦١ (هـ) ١٩٦٣

(ج) ١٩٦٢ (و) دليل ١٩٦١ = ١٠٠ ، ١٩٦٣ = ١٢٦

(د) ١٩٥٧ (ز) دليل ١٩٦١ = ١٠٠

(ح) ١٩٦٤

Source : (Africa) East Cameroon, Ivory Coast, Madagascar : France, Ministère de la coopération statistiques scolaires des états francophones, Direction de la coopération économique et financière (unpublished paper) ; Uganda : Ministry of Education, Education Statistics, 1965, op. cit. ; (Asia) China, Korea, Laos Nepal : Japan Ministry of Education, Education in Asia, op. cit., Table 43 (2), p. 77 ; (Latin America) Colombia : Ministerio de Education Nacional, Mision de planeamiento de la Education, Unesco/AID/BIRF, Estadísticas (Bogotá, 1965) ; Paraguay : Unpublished data ; Peru : Instituto Nacional de Planificacion OECD, Desarrollo economico y social, recursos humanos y education (Lima, 1966) ; Venezuela : Oficina Central de Coordinacion y Planificacion, La educación Venezolana en cifras, op. cit. ; (Industrialized Countries) Belgium, France, Federal Republic of Germany, Netherlands : Poignant, l'Enseignement dans les pays du Marché Commun, op. cit.

تابع الملحق (٢٦)

خريجي التعليم العالي في بعض الدول
(١٩٥٧ = ١٠٠)

الدولة	١٩٦٠	١٩٦٣	الدولة	١٩٦٠	١٩٦٣
غانا	١٦٥	٢٩١	جمهورية الصين	١٧٨	٢٥٥
سيراليون	١٧١	٣٠٢	الشعبية	١٥٢	٢٣١
تونس (أ)	١٢٨ (ب)	١٣٢	العراق	١٩١ و ٥	٢٧٠ (ج)
جمهورية مصر	١١٤	١٨٦	الباكستان	١٩١	٣٠٤
العربية	١٢٠ و ٥	١٦٩	جمهورية فيتنام	١٢٤ و ٥	١٣٨
الارجنتين	١١٧ و ٥	١٢٣ و ٥	الدانمارك	٨٥ و ٥	١١٨ و ٥
البرازيل	—	—	رومانيا	١٠٣ و ٥	١٢٥
شيلي	١١٣ و ٥	٢٤٢ (د)	اليابان	—	—
جواتيمالا	—	—	الولايات المتحدة	—	—
			الامريكية (هـ)	١١١١ و ٤	١٤٠ و ٥

(د) ١٩٦٤

(أ) دليل ١٩٦١ = ١٠٠

(هـ) (تشمل أيضا بورتوريكو)

(ب) ١٩٦٢

(ج) ١٩٦٢

Source : Unesco, Statistical Yearbook, 1965, op. cit., pp. 326-38.

الملحق رقم (٢٧)

الولايات المتحدة الأمريكية : معدل الاستبقاء من الصف الخامس حتى دخول الكليات العالية

المتحقبون لأول مرة بالتعليم العالي	الدرجة التي التخرج منها	الدرجة التي التخرج منها	الاستبقاء لكل ١٠٠٠ تلميذ نقل الى الصف الخامس					السنة التي نقل فيها التلاميذ للصف الخامس
			١٢	١٠	٨	٦	٥	
١١٨	١٩٣٢	٣٠٢	٣٤٤	٤٧٠	٧٤١	٩١١	١٠٠٠	٢٥ - ١٩٢٤
١٢٩	١٩٤٢	٤٦٧	٥١٢	٧١١	٨٤٢	٩٥٣	١٠٠٠	٣٥ - ١٩٣٤
٢٣٤	١٩٥٢	٥٢٢	٥٤٩	٧٤٨	٨٥٨	٩٥٢	١٠٠٠	٤٥ - ١٩٤٤
٣٤٣	١٩٦٢	٦٤٢	٦٨٤	٨٥٥	٩٤٨	٩٨٠	١٠٠٠	٥٥ - ١٩٥٤
٣٥٧	١٩٦٤	٦٦٧	٧٢٤	٨٧١	٩٤٨	٩٨٥	١٠٠٠	٥٧ - ١٩٥٦
٣٧٨	١٩٦٥	٧١٠	٧٥٨	٨٧٨	٩٥٤	٩٩٤	١٠٠٠	٥٨ - ١٩٥٧

Source : United States, Digest of Educational Statistics, op. cit., 1966, p. 7.

الولايات المتحدة الأمريكية : النسبة المئوية لعدد المتخرجين في المدرسة الثانوية

بالنسبة الى أفراد السكان سن ١٧ سنة

السنة	النسبة المئوية	السنة	النسبة المئوية	السنة	النسبة المئوية
١٨٧٠	٢	١٩١٠	٨,٨	١٩٥٠	٥٩
١٨٨٠	٢,٥	١٩٢٠	١٦,٨	١٩٦٠	٦٥,١
١٨٩٠	٣,٥	١٩٣٠	٢٩	١٩٦٥	٧٢
١٩٠٠	٦,٤	١٩٤٠	٥٠,٨		

Source : United States, Digest of Educational Statistics, op. cit., 1966, p. 50.

الملحق رقم (٢٨)
الفيلبين : حالة العمل بين خريجي المدرسة الثانوية
(حسب فئات العمر)

لا يعملون		يعملون (في المائة)		العدد الكلى		فئات العمر
لا يبحثون عن عمل	يبحثون عن عمل	بعض الوقت	(كل) الوقت	في المائة	بالآلاف	
٥٥,٧	٢٩,٥	٩,١	٥,٧	١٠٠	٢٢٤	١٩ - ١٥
٢٩,٢	٣٦,٥	١٢,٣	٢٢,٠	١٠٠	٢٣٥	٢٤ - ٢٠
١٥,٩	٢٨,٥	٢٢,٧	٣٣,٠	١٠٠	١٣١	٢٩ - ٢٥
١٦,١	١٨,٣	١٥,٠	٥٠,٦	١٠٠	٧٧	٣٤ - ٣٠
٩,١	١٨,٢	٢٤,٢	٤٨,٥	١٠٠	١٤	أكبر من ٣٥
٣٣,٥	٣٠,٢	١٣,٨	٢٢,٥	١٠٠	٦٨١	جميع الفئات

Source : Philippines, Office of Manpower Services, Summary Report on Inquiry into Employment and Unemployment among those with High School or Higher Education (Manila : Dept. of Labor Office, May 1961), Table 31, p. 37.

الملحق رقم (٢٩)

الهند : توزيع المتقدمين من طلاب التعليم العالي للحصول على وظائف عن طريق التبادل

Live registers of employment exchanges

(١٩٤٦ - ١٩٦٢)

السنة	في بداية المرحلة	في السنوات المتوسطة	الهندسة	خريجي الطب	آخرون
١٩٥٦	١٨٦٩٧٨	٣٠٦٤٠	٤٨١	٢١٣	٢٦٠٨٠
١٩٥٧	٢٣٦٥٠٩	٣٨٧٦٢	٥١١	١٧١	٣١٦١٥
١٩٥٨	٢٨٣٢٦٨	٤٤٥٧٥	٥١٨	١٨٦	٣٥٨٤٥
١٩٥٩	٣٤٤٣٢٩	٤٩١٤١	٥٩٨	١٤٣	٣٨٩٠٠
١٩٦٠	٣٩٩٨٨٠	٦٠٧٥٦	١١٩٠	٢٦٢	٤٥١٣٢
١٩٦١	٤٦٣٦٣٣	٧٠٨١١	١٢٥٥	٢٦٥	٥٤٢٦٦
١٩٦٢	٥٥٣٦١٨	٩٠٩٥٤	١٦٧٦	٣١٠	٦١٧٩٨

Source : Institute of Applied Manpower Research, Fact Book on Manpower : Part I (New Delhi, 1963), Table 3-23, p: 52.

الملحق رقم (٣٠)

ساح العاج : الطموح المهني والتوقعات المهنية لعينات من الطلاب

التوقعات المهنية			الطموح المهني			أنواع المهن
الكل	إناث	ذكور	الكل	إناث	ذكور	
٥٦,٦	٤٨,٥	٥٧,٦	٢٤,٠	٢١,٩	٢٤,٣	التدريس (أ)
٦,٣	٠,٠	٧,١	٢١,٢	٠,٠	٢٣,٨	مجالات علمية تكنولوجية (ب)
٧,١	٣٢,٩	٣,٨	٢٣,٤	٦١,٢	١٨,٦	الطبخ ، التمريض (ج)
٢,٧	٠,٠	٣,١	١٢,٦	١,٣	١٤,١	الزراعة (د)
١٧,٦	١٤,٤	١٨,١	١٢,٢	١١,٠	١٢,٣	الإدارة (هـ)
٤,٩	٠,٠	٥,٥	٣,١	٠,٠	٣,٥	الجيش ، البوابيس (ز)
٤,٨	٤,٢	٤,٨	٣,٥	٣,٨	٣,٤	مهن أخرى متنوعة والذين لم يجهزوا على الاستفتاء

- (أ) تشمل التدريس من المرحلة الابتدائية الى المرحلة الجامعية ،
كما تشمل أيضا مجموعة صغيرة في مجالات العلوم الاجتماعية .
- (ب) تشمل العلماء الباحثين ، المهندسين ، الفنيين ، والعمال المهرة
في كل المستويات .
- (ج) تشمل الاطباء ، الصيادلة ، الاطباء البيطريين ، الممرضات ،
والعاملين في مجالات الخدمة الاجتماعية .
- (د) تشمل المهندسين الزراعيين ، والفنيين وغيرهم (لا تشمل
المزارعين) .
- (هـ) تشمل جميع الكوادر العامة والخاصة (وتشمل رجال السياسة
والقانون والكتابيين) .
- (و) تشمل اصحاب الرتب وغيرهم .

Source : K. Clignet and F. Foster, The Fortunate Few : A study of Secondary Schools and Students in the Ivory Coast (Evanston, III, Northwestern University Press, 1966), pp. 128-140.

تابع الملحق (٣٠)
غانا : الطموح المهني والتوقعات المهنية لعينات من الطلاب

أنواع المهن	الطموح المهني			التوقعات المهنية		
	ذكور	إناث	الكل	ذكور	إناث	الكل
الطب	١٧,٣	١١,٢	١٦,١	—	—	—
القانون	٣,٧	٣,٧	٣,٧	—	—	—
الوزارة	٠,١	—	٠,١	٠,١	—	٠,١
مهن متخصصة أخرى (أ)	١,٠	٠,٥	٠,٨	—	—	—
مناصب إدارية عليا (ب)	٦,٨	٤,٣	٦,٣	٠,١	—	٠,١
أعمال تجارية كثيرة (ج)	٧,٢	٣,٧	٦,٦	—	—	—
السياسة	١,٥	٠,٥	١,٤	—	—	—
أعمال كتابية حكومية	١,٠	٣,٧	١,٥	١٨,٣	٢٠,٧	١٨,٨
أعمال كتابية أخرى (د)	٣,٦	١٦,٥	٦,٠	٣١,٣	٤٠,٥	٣٣,١
علمية ، تكنولوجيا (و)	٢٦,٢	٣,٢	٢١,٧	٧,٤	١,١	٦,١
الصيدلة ، التمريض	٢,٤	١٨,١	٥,٥	٠,٨	١٠,١	٢,٦
التدريس بالجامعة	٢,٦	١,١	٢,٣	—	—	—
التدريس بالثانوى	١٤,٨	٢٢,٩	١٦,٤	١,٤	٠,٥	١,٣
التدريس بالإبتدائى	٤,٣	٦,٤	٤,٧	٣٤,١	٢٣,٩	٣٢,١
التدريس فى أماكن أخرى	٠,٨	—	٠,٦	٠,٤	—	٠,٣
البوليس	٤,٦	—	٣,٧	٤,٥	—	٣,٦
أعمال تجارية صغيرة (ح)	—	—	—	٠,١	—	٠,١
الزراعة والصيد	١,٠	٢,١	١,٣	١,٠	١,١	١,١
مهن أخرى متنوعة (ي)	٠,٦	٠,٥	٠,٦	—	٠,٥	٠,١
لا إجابات	٠,٥	١,٦	٠,٧	٥,٥	١,٦	٠,٧

Source : Foster, op. cit., pp. 276-281.

- (أ) رجال اقتصاد واحصاء واجتماع .
 (ب) كبار الموظفين المدنيين ، المحافظون والمديرون ، ورؤساء الادارات
 والأقسام الحكومية .
 (ج) مديرو البنوك ، مديرو المؤسسات ، المحاسبون .
 (د) جميع الاختبارات التى تخص العمل الكتابى الدال على تفصيل
 معين للتوظيف فى الحكومة .
 (هـ) الاعمال الكتابية فى المؤسسات الخاصة .
 (و) الهندسة بتخصصاتها المختلفة ، المساحة ، البحوث الزراعية ،
 النشاط البيطرى ، مساعدا المعامل ، العمل فى المجالات الطبيعية
 والبيولوجية .
 (ز) التدريس فى المعاهد الفنية والمدارس التجارية .
 (ح) اصحاب المحلات الصغيرة وصغار التجار .
 (ي) الممثل المسرحى والكاتب المسرحى وغيرهم .

الملحق ٣١

حاجة الكبار الى مزيد من التعليم :

لقد تم التنبؤ أمس عند افتتاح مؤتمر عالمي عن التعليم الجامعي للطلاب الناضجين . عقد في كلية بيركبيك Birkbeck في لندن بازدياد حاد في عدد الرجال والنساء ممن تتراوح أعمارهم بين الثلاثين والاربعين الذين يحتاجون الى تعليم جامعي . . ولقد اقترح الدكتور ف. س. جيمس الرئيس الفخري لجامعة ماكجيل McGill أن هناك على الأقل أربعة أسباب لها دلالتها ومغزاها في هذا المجال . وأول هذه الأسباب زيادة ادراك ورعى من جانب مدراء الاعمال ورجال الحكومة والقائمين على التدريس بأن الدرجة الجامعية الاولى لم تعد كافية ، وأن الحاجة الى درجة أعلا توشك أن تصبح الحد الأدنى للتأهيل . والسبب الثاني اتجاه متزايد يرى أن ما تم تعلمه في سنوات الدراسة الجامعية سوف يصبح قديما وباليا عندما يصل الخريج الى منتصف حياته المهنية . ويصدق هذا في الأساس كما قال الدكتور جيمس على انسان لا يعمل مباشرة في البحث والتجديد ، اذ انه يحتاج الى الجامعة مرة أخرى خلال فترات لا تزيد عن عشر سنوات للتعليم فيها من جديد . ولقد لوحظ هذا في الممارسات الطبية وفي التدريس وفي التكنولوجيا الهندسية والعلمية . والسبب الثالث هو أن هناك مجالات جديدة للعمل سوف تظهر في المستقبل - مثل العمل في مجال الحاسبات الالكترونية والاتصال والطاقة الذرية - وسوف يحتاج القادرون والطامحون من الرجال والنساء الى تعليم جامعي في مجالات جديدة لكي يؤهلوا أنفسهم لها . ولقد نوه الدكتور جيمس بأن الافراد اليوم يعملون في مجالات لم تكن قائمة ومعروفة عند بداية هذا القرن . وفي النهاية وهو السبب الرابع فان هناك اكثر من نصف الشباب في بريطانيا قد ترك المدرسة في سن مبكر وبأسرع ما يستطيع (في سن الخامسة عشرة) وهؤلاء لم يكونوا بالضرورة اكثر الطلاب غباء ، ومن المهم بالنسبة لهؤلاء الشباب عند اكتمال نضجهم وادراك حاجتها للتعليم الجامعي أن يتوافر لهم هذا التعليم .

العائد المرتفع :

ويقترح الدكتور جيمس أن ما تنفقه المؤسسات الصناعية على تعليم أفضل للعاملين فيها يعد نوعا من الاستثمار المربح له عائد وثمره كبيرة .

وهذه الحقيقة أدركتها المؤسسات الصناعية في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا على نحو أكبر شمولاً واتساعاً عما هو عليه في بريطانيا . واقتبس مثال شركة بل للتليفون التي بدأت منذ خمس عشرة عاماً وما زالت حتى الآن ترسل أعضاء تختارهم من بين العاملين فيها للدراسة في جامعة بنسلفانيا ، وتعطي لهم أجورهم بالكامل .

وعلى الجامعات أيضاً واجب إعداد برامج تعليمية مهنية بحيث تلائم الحاجات الخاصة لهؤلاء العاملين ولطلابها من الكبار ، والا تكتفى بتقديم صور مبسطة من المقررات الدراسية التي يدرسها طلاب الدرجة الجامعية الأولى .

ولقد اقترح الدكتور أن هناك حاجة لمقررات دراسية مسائية ، وإعداد مقررات دراسة بالمراسلة من خلال استخدام التليفزيون والراديو في فترات إقامة الطلاب بالجامعات والكليات ، كما أن هناك حاجة ملحة لمقررات دراسية تستغرق الوقت الدراسي كله لمدة تتراوح بين أسبوعين وثلاثة أشهر . . .

Source : The Times (London), 21 July 1967.

الملحق ٣٢

فيما بعد بعض الاجراءات التوضيحية العملية التي اتخذها افراد
بعض القرى بالهند نتيجة للمشاركة في برنامج تعليمي للكبار .

* سنزرع اشجار فاكهة في الفناء الخلفي ونضيف فاكهة للفداء
اليومى .

* سنستخدم مبيدا ساما لقتل الفيران ، وسنطلب المساعدة من
المهندس الزراعى .

* سنربى ثورا من سلالة جيدة ، او نرسل بأبقارنا للتلقيح الصناعى .

* سنحاول تقديم انواع افضل من الدواجن وسوف نطعمها
بالامصال ضد الامراض .

* سنعمل على اقامة مجتمع تعاونى متعدد الاغراض ، ونبيع وننتج
في هذا المجتمع .

* سوف لا نجد اشخاص اميين في قريتنا خلال السنوات الخمس
القادمة . وسوف يستطيع هؤلاء الاشخاص ان يقرأوا الصحف اليومية
في مكان او اكثر وامام اهل القرية لينشروا المعرفة بينهم .

* سوف نستخدم روث الابقار في تسמיד اشجار الفاكهة ولن
نستخدمها كوقود لان هذه النفايات عند ما تستخدم في تسמיד الحقول
تجعلها اكثر انتاجية .

* سوف نحافظ على الآبار نظيفة ونمنع الناس من الاغتسال فيها ،
ونكتب اللافتات ونعلمهم ونرشدهم لى يحافظوا على الماء نظيفا .

* سنقيم السدود للمحافظة على مناسيب المياه في التربة .

Source : Unesco/IIEP, "Ten Years of the Radio Rural Forum
in India," in New Educational Media in Action : Case Studies
for Planners (Paris : Unesco/IIEP, 1967), I, pp. 115-16.

الملحق ٣٣

ملخص الجدول (١) :

ان جزءا كبيرا من الموارد الطبيعية والبشرية في تنزانيا لم يحدث له في الوقت الحاضر الا تنمية جزئية فحسب . ذلك ان جزءا اقل من عشر القوة العاملة هو الذى يعمل في وظائف وأعمال لها اجر مستديم . وما زال ٩٥٪ من النساء والرجال القادرين على العمل يعيشون على اقتصاد ريفى له عائد منخفض نسبيا حيث يعملون في الزراعة والرعى . ولكى تزداد النسبة للإنتاج العصري فان الامر لا يحتاج الى رأسمال فحسب ، بل والى الكثير من الخدمات التعليمية الجيدة . وهذه الخدمات لا تنحصر فحسب في تعليم نظامى بل تقصد بها جميع الخدمات التعليمية التى تزود الشخص المنتج بالارشادات والمساعدات الفنية والتدريب بأشكاله المختلفة : ويستطيع قطاع الصناعة ان يستوعب نسبة متزايدة ولكنها مع ذلك سوف تبقى صغيرة . ولن يؤثر على الغالبية العظمى من القوة العاملة الا اقتصاد ريفى عصى ، ومن المستحيل في الوقت الحاضر ان توفر وظائف وأعمال عصرية انتاجية لاكثر من جزء صغير . حتى بالنسبة لأولئك الذين أتموا تعليمهم الابتدائى . وتقل هذه النسبة بين من حصلوا على أربع سنوات من التعليم او دون ذلك - وعلى هذا يمكن ان نقرر ان الاستثمار في التعليم النظامى قد فاق الاستثمار في الخدمات التعليمية الاخرى التى تستهدف مباشرة زيادة الإنتاج وزيادة الفرصة الاقتصادية . وعلى هذا النحو فان جزءا مما ينفق على التعليم النظامى يصبح فاقدًا . وبناء على ذلك فاننا نستطيع الجدول في الوقت الحاضر بأن الأولوية العظمى التى تحتاج اليها تنزانيا هى خدمات تعليمية تحدث على نحو ناشط ثورة زراعية على ان يحدث مؤقتا التوسع في نمو التعليم الابتدائى .

Source : Hunter, Manpower, Employment and Education in the Rural Economy of Tanzania, op. cit.

الملحق ٣٤ المبلغ الاجمالي للمساعدات الخارجية للتعليم
تطور المساعدة الخارجية الكلية
مقدرة ببلايين الدولارات الامريكية (DAG countries)

السنة	عام	خاص	المجموع
١٩٥٦	٣,٣	٢,٩	٦,٢
١٩٥٧	٣,٩	٣,٧	٧,٦
١٩٥٨	٤,٤	٢,٨	٧,٢
١٩٥٩	٤,٤	٢,٧	٧,١
١٩٦٠	٥,٠	٢,٩	٧,٩
١٩٦١	٦,١	٣,١	٩,٢
١٩٦٢	٦,١	٢,٥	٨,٦
١٩٦٣	٦,١	٢,٤	٨,٥
١٩٦٤	٥,٩	٣,٢	٩,١
١٩٦٥	٦,٣	٣,٨	١٠,١

لاحظ الزيادة المستمرة حتى سنة ١٩٦١ ثم الاستواء منذ تلك السنة مع زيادة هامة بين عام ١٩٦٤ ، ١٩٦٥ . وترجع الزيادة الاخيرة أساسا الى المساعدة الخاصة (القروض الطويلة الاجل والاستثمارات) التي يحتمل ألا يكون لها تأثير كبير جدا على التعليم .
تطور المساعدة الفنية (DAG countries)

السنة	(ببلايين الدولارات الأمريكية) المدفوعات	السنة	عدد المدرسين المرسلين إلى الدول النامية
١٩٦٢	٠,٧٢٥	١٩٦٣	٣٤٥٩٢
١٩٦٣	٠,٨٥٨	١٩٦٤	٣٣٨٣٩
١٩٦٤	٠,٩٥٠	١٩٦٥	٣٥٣١٦
١٩٦٥	١,٠٤٨		

السنة	عدد المتطوعين الإجمالي	السنة	عدد الخبراء في المجال التربوي
١٩٦٣	٦٩٢٧	١٩٦٣	٢٢٠٥
١٩٦٤	٩٩٠٣	١٩٦٤	٣٥٥٨
١٩٦٥	١٥٩٩٥	١٩٦٥	٤٩١٢

Source : Sources of all the above data are the latest OECD/DAG annual reviews, Development Assistance Effort and Policies. The 1965 issue also contains data showing the geographic distribution of aid and its inequalities (French-speaking Africa south of the Sahara gets \$11.00 per inhabitant, India \$ 2.50, Algeria \$ 23.00, Latin America \$ 4.40).

A GUIDE TO FURTHER STUDY

From the rapidly growing literature on the topics dealt with in this book, we have selected a limited number, available in English, as an initial guide to readers interested in digging deeper. Many of the documents listed below have good reference lists of their own which can provide further guidance.

Education and Society Education's Capacity To Foster Social Objectives — Social Constraints On Education — Impact Of Education On Social Change — Influence On Student Attitudes — Equality of Educational Opportunity — Social Bias of Educational Systems.

Anderson, C.A. *The Social Context of Educational Planning. Fundamentals of educational planning*, 5. Paris, Unesco/IIEP, 1967. 35p.

Discusses societal factors which educational planning should take into account but often ignores.

Ashby, Eric *Patterns of Universities in Non-European Societies*. London, School of Oriental and African Studies, University of London, 1961.

Examines the impact of imported models of higher education in India and West Africa, and the contrasting British and French colonial educational policies in Africa.

Gremin, Lawrence A. *The Transformation of the School ; Progressivism in American Education, 1876-1957*. New York, Alfred A. Knopf, 1961. xi, 387 p. Index xxiv. Bibliography.

An historian's lively analysis of the effort made over fifty years to adapt education to the democratic aims of American Progressivism

Durkheim, E. *Education and Sociology*. Translated from French by S. D. Fox. New York, London, Macmillan, 1956.

Halsey, A. H., Floud, J., and Anderson, C. A., eds, **Education, Economy and Society ; A Reader in the Sociology of Education.** New York, Free Press of Glencoe, 1964. ix, 625p.

Hanson, John W., and Brembeck, Cole S., eds. **Education and the Development of Nations.** New York, Holt, Rinehart and Winston, 1966. xiv, 529 p. Bibliography.

A wide assortment of articles written by outstanding authors, from various vantage points, bearing on education's capacity to foster social, economic, and political development.

Hoselitz, B. F., and Moore, W. E., eds. **Industrialization and Society.** Report based on a North American Conference on the social implications of industrialization and technological change Chicago, Illinois, 15-22 September 1960. Paris, Unesco, 1963. 448p.

Discusses major policy implications of the sociological view of education's role in promoting growth in developing countries.

Myers, Edward D. **Education in the Perspective of History.** With a concluding chapter by Arnold J. Toynbee. New York, Harper and Brothers, 1960 xii, 388p.

A sweeping review of the role which education played—or failed to play in the rise and fall of thirteen civilizations and the historical lessons which Professor Toynbee sees in this vast body of human experience for helping mankind to cope with modern dilemmas.

Ottaway, A. K. C. **Education and Society : An Introduction to the Sociology of Education.** London, Routledge and Kegan Paul, 1964. 2nd edn. rev. xiv. 232p.

Education and Economic Growth Education Viewed
As an Investment In Human Resource Development And
Economic Growth — Historical Evidence Of Educa-
tion's Contribution — Differing Views Among Economic
— The Problem of How Much To Spend On Education

OECD. **The Residual Factor and Economic Growth ; Study Group**

in the Economics of Education. Paris, OECD, 1964. 280p. Tables. The record of a debate among able economists who broadly agreed that education is a good investment in economic growth, but who differed strongly about how to prove it; recommended mainly for economists.

OECD. Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education; IV. The Planning of Education in Relation to Economic Growth. Washington, D.C., 16-20 October 1961. Paris, OECD, 1962.

The proceedings of a notable conference of economists and educators which gave encouragement to policy-makers to invest more heavily in education; includes main papers and addresses by leading participants.

Schultz, Theodore W. The Economic Value of Education. New York, Columbia University Press, 1963. xii, 92p. Bibliography. A readable little book by a distinguished economist whose research and writings have given great impetus in recent years to the idea that education is a «good investment» in economic growth.

Unesco, Readings in the Economics of Education, selected by M. J. Bowman, M. Debeauvais, V. E. Komarov, and J. Vaizey, Paris, 1968. 945p. Tables.

A large and useful anthology of articles by leading economists and other social scientists on the role of education in economic growth and social development, and related matters.

Vaizey, John. The Economics of Education. London, Faber and Faber, 1962. 165p. Bibliography.

A standard work which reviews ideas on the economic returns of education, expenditures on education, productivity and efficiency of education and manpower aspects, with some reference to underdeveloped countries.

* * *

Educational Planning and Management. Concepts And Techniques — Forecasting Needs And Resources — Integrating Educational Planning With Economic And Social Planning — Manpower Aspects — Qualitative

Aspects — Case Studies — Programme Budgeting —
Planning As A Part Of Management.

Beeby, C. E. **The Quality of Education in Developing Countries.** Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1966. x, 139p. Index.

An internationally known educator responds to the economists and takes up the practical problems of achieving needed changes in education, pointing out that educational systems must develop by stages and what works at a later stage may not work at an earlier one.

Bereday, George Z. F., Lauwerys, Joseph A., and Blaug, Mark, eds. **The World Year Book of Education, 1967 ; Educational Planning.** London, Evans Brothers, Ltd., 1967. xiv, 442p. Tables

A useful collection of new articles on various aspects of educational planning and development in many parts of the world, by an array of authorities.

Burkhead, J., Fox, T. G., and Holland, J.W. **Input and Output in Large City High Schools** Syracuse, N.Y., Syracuse University Press, 1967. 105p. Index. Tables.

A total-factor-productivity model of American high schools, applied to a comparison of high schools in Chicago and Atlanta.

Gross, B. M. «The Administration of Economic Development Planning ; Principles and Fallacies». In United Nations, **Economic Bulletin for Asia and the Far East.** XVII, No. 3, December 1966. PP. 1-28.

Some practical guidelines drawn from experience regarding the implementation of plans, pertinent to educational as well as to economic planning.

Harbison, F. **Educational Planning and Human Resource Development.** Fundamentals of educational planning, 3. Paris, Unesco/IIEP, 1965, 24p.

A concise presentation of the views of a well-known scholar

whose ideas have been very influential in the field of educational and manpower planning.

Haribson, F. H., and Myers, C. A. **Education, Manpower and Economic Growth. Strategies of Human Resources Development** New York, McGraw-Hill, 1964. xiii, 229p.

A general discussion of problems and strategies of educational development in relation to economic development, especially in developing regions ; includes a composite index for ranking seventy-five countries into four levels of human resource development ; stresses the importance of nonformal as well as formal education.

Hunter, G. **Manpower, Employment and Education in the Rural Economy of Tanzania.** African research monographs, 9. Paris, Unesco/IIEP, 1966. 40p.

An illuminating case study of the practical needs and difficulties which educational planning must cope with in the vast rural areas of most developing countries. One in a series of 13 IIEP African research monographs, focused on planning problems common to many countries.

IIEP. The Qualitative Aspects of Educational Planning.

The papers and lively discussions of a symposium on the non-quantitative dimensions of planning, with heavy emphasis on the need to raise the efficiency and productivity of educational systems by improving their «fitness» to their changing environment. Participants include an international group of leading educators and social scientists.

IIEP. Manpower Aspects of Educational Planning. Problems for the Future. Paris, Unesco/IIEP, 1968. 265p.

An examination by an international group of leading experts of the «state of the art» of manpower and educational planning, and of three major future problems : manpower and educational needs for rural and agricultural development ; unemployment of the educated ; and the implementation of plans.

Lewis, W. Arthur. **Development Planning ; the Essential of Economic Policy.** London, George Allen and Unwin, 1966. 278p.

A small and useful book for educators who want to learn about economic planning and its relation to educational planning, by an eminent authority on the subject.

Lyos, R., ed. **Problems and strategies of Educational Planning : Lessons from Latin America.** Paris, Unesco/IIEP, 1965. viii. 117p. Papers and summary of discussions of a five-week seminar series, including statements by leading Latin American education and economists, emphasizing the need for planning and the practical difficulties.

Nozhko, K., et al. **Educational Planning in the USSR.** Paris, Unesco/IIEP, 1968. 300p.

A comprehensive review and critical appraisal of educational planning in the USSR, integrated with economic and manpower planning, including an historical picture of Soviet educational development over fifty years ; prepared by a group of experienced Soviet planners and scholars, with a commentary by a visiting international team of experts, organized by the IIEP.

Oddie, G. **School Building Resources and Their Effective Use. Some Available Techniques and Their Policy Implications.** Paris, OECD, 1966. 160p.

A practical discussion with useful guidance to those especially concerned with the efficient construction and utilization of educational facilities, by an architect-engineer who had a hand in improving educational construction in the United Kingdom.

Parnes, H. S. **Forecasting Educational Needs for Social and Economic Development.** Paris, OECD, 1962. 113p.

A clear and systematic discussion of the various steps in educational planning employed in the OECD's Mediterranean Regional Project.

Report of the Committee on Higher Education under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-63. London, HMSO, 1963. xi, 166p.

A landmark in the United Kingdom's approach to the planning of higher education, including an historical survey of growth thus far, some striking international comparisons, some bold projections for the future, and some controversial proposals.

Ruml, Beardsley, and Morrison, Donald H. Memo to a College Trustee ; A Report on Financial and Structural Problems of the Liberal College. New York, McGraw-Hill, 1959. xiv, 94p.

A provocative little book which warns higher educational authorities and faculties that curriculum proliferation is the enemy of adequate teacher salaries and good quality learning. It proposes some planning principles and techniques for achieving the best use of available resources.

Skorov, G. Integration of Educational and Economic Planning in Tanzania. African research monographs, 6. Paris, Unesco/IIEP, 1966. 78p. Bibliography.

Though focused upon one sample country, this case study in the IIEP African monograph series portrays with clarity the problems faced by most developing countries in trying to integrate educational development with economic development, in line with their extremely scarce resources.

Unesco. Economic and Social Aspects of Educational Planning. Paris, Unesco, 1964. 264p. Bibliography.

An integrated set of papers on various aspects of educational planning and development by internationally known experts, including a paper by Professor Jan Tinbergen on «Educational Assessments».

Vaizey, J., and Chesswas, J. D. The Costing of Educational Plans. Fundamentals of educational planning, 6 Paris, Unesco/IIEP, 1967. 63p.

Presents some general principles and methods of costing, and shows their practical application in an illustrative African country.

Waterston, A. **Development Planning : Lessons of Experience.** Baltimore, Johns Hopkins, 1965. xix, 706p. Bibliography. Reflections by a seasoned observer after conducting a number of country studies on planning, for the World Bank.

* * *

Financing Education Comparative Educational Efforts Of Different Countries — Alternative Financing And Criteria Of Selection — The Financing Of Higher Education — Methods For Analyzing Educational Expenditures.

Edding, F. **Methods of Analysing Educational Outlay.** Paris, Unesco, 1966. 70p.

A useful technical discussion by one of the most experienced international students of educational expenditures, whose work in the Federal Republic of Germany has aroused economists, educators, and politicians alike.

Harris, S. E., ed. **Economic Aspects of Higher Education.** Paris, OECD, 1964. 252p.

A collection of papers from a conference organized by the OECD's Study Group in the Economics of Education, led by Professor Seymour Harris, who has written prolifically on the financing of education.

Keezer, Dexter M. ed. **Financing Higher Education 1960-70.** New York, McGraw-Hill, 1959. vii, 304p. Tables. Illustrations.

A useful collection of expert papers and observations, derived from a seminar at the Merrill Center for Economics, chaired by Dr. Willard N. Thorp.

Mushkin, S. J., ed. **Economics of Higher Education.** Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1962.

A large collection of papers and data prepared by an eminent group of educators and economists under the auspices of the U.S. Office of Education, dealing with financial and other economic aspects of higher education.

OECD Study Group. **Financing of Education for Economic Growth.** Paris, OECD, 1966.

A series of papers dealing with educational finance in under-

developed and developed countries, with discussion of criteria for external aid to education in developing countries.

Poignant, R. **Education and Development in Western Europe, the United States and the Soviet Union.** New York, Teachers College, Columbia University, 1968. 320p. Tables.

This recent study presents a provocative picture of the comparative postwar growth of educational enrollments and expenditures—relative to economic growth—in several industrialized countries. It has stimulated debate in some of the lagging countries.

* * *

Educational Change and Innovation Acceleration Of Educational Change In The Past Decade — Team Teaching — Instructional TV — Curriculum Reforms — New School Designs — Ungraded Schools — Other Innovations — The Necessity And Pressure For Change — Strategies For Achieving It — How Research Can Help.

Anderson, Robert H. **Teaching in a World of Change.** New York, Harcourt, Brace and World, Inc., 1966. 180p. Bibliography.

A readable, authoritative summary of recent innovations in school organization, team teaching, school design, and other matters ; written for teachers but useful of a wider audience.

Bruner, J. S. **The Process of Education.** Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1961.

A fresh look at the structure of knowledge in relation to the learning process, which prompts an imaginative search for more efficient methods of imparting and acquiring knowledge.

Goodlad, John I. **Planning and Organizing for Teaching.** Washington, D.C., National Educational Association, 1963.

A leading authority on the non-graded school discusses new ways of organizing the teaching-learning process in order to enable each individual to proceed at his own best pace.

Gore, H. B. «Schoolhouse in Transition,» in **The Changing**

American School, 65th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Chicago, University of Chicago Press, 1966. The President of the Educational Facilities Laboratories—a former school superintendent and noted educational innovator—sums up recent new developments and directions in school design aimed at creating school buildings that will foster rather than impede necessary educational changes. The EFL, New York, is the best source of publications on new trends in school design.

Harris, S. E., and Levansohn, A., eds. **Challenge and Change in American Education**. Berkeley, Calif, McCutchan Publishing Corporation, 1965. 347p.

A summary of papers and discussions of a series of Harvard seminars in 1961-62 involving numerous invited experts, to explore political, economic, qualitative, and organizational issues facing education in the future.

Innovation and Experiment in Education. A progress report of the Panel on Educational Research and Development. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1964. 79p.

Kidd, J. R. **The Implications of Continuous Learning**. Toronto, W. J. Gage, Ltd., 1966. 122p.

Lectures by a leading Canadian adult educator, in which he advocates life-long integrated education for all and discusses the implications.

Miles, M. B., ed. **Innovation in Education**. New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1964. xii, 689p. Fig. Index.

Miller, R. I., ed. **Perspectives on Educational Change**. New York, Appleton-Century-Crofts, 1967. 392p.

Ministry of Education. **Half Our Future**. A report of the Central Advisory Council for Education (England). Known as «the Newsom Report.» London, HMSO, 1963. 299p.

A much discussed report on «the education of pupils aged

13 to 16 of average and less than average ability,» with numerous recommendations for change, and emphasizing «above all a need for new modes of thought, and a change of heart, on the part of the community as a whole.»

Morphet, E. L., and Ryan, C. O., **Designing Education for the Future**. No. 1—**Prospective Changes in Society by 1980**. 268p. No. 2—**Implications for Education of Prospective changes in Society**. 323 p. No. 3. — **Planning and Effecting Needed Changes in Education** 317p New York, Citation Press, 1967. The results of an eight-state projects designed to help educational systems to adapt themselves to new and larger tasks in a rapidly changing environment; the three volumes contain numerous informative and perceptive articles by leading scholars and educational officials; an antidote to complacency and a spur to the imagination.

Schramm, W., Coombs, P. H., Kahnert, F., and Lyle, J., **The New Media : Memo to Educational Planners**. Paris, Unesco/IIEP, 1967. 175p. Plus three volumes of case studies entitled **New Educational Media in Action**.

Summary and conclusions of a world-wide research project aimed at learning more about the over-all feasibility of using instructional TV, radio and other new media to solve educational problems; includes practical advice on how to diagnose any given situation and how to plan in order to maximize the chances of success.

Shaplin, J.T., and Olds, H. F., Jr., eds, **Team Teaching**, New York, Harper and Row, 1964. xv, 430p. Bibliography. Index.

A comprehensive review of the theory and practice of team teaching by a group of well-qualified observers and participants.

Skinner, B. F. **The Technology of Teaching**. Appleton-Century-Crofts, New York, 1968.

A new book of essays by the Harvard psychologist who has been called the father of «programmed learning»; here he couples his discussion of the learning process with severe criticism of the conventional educational practices which stand in its way, and he offers some remedies.

Stoddard, A. J. **Schools for Tomorrow : An Educator's Blueprint.** New York, Fund for the Advancement of Education, 1957. 82p. Bibliography.

This document, still available in most education libraries, is of special historical interest. After retiring from a distinguished career in educational administration, the author helped launch a major movement of educational reform and innovation in the United States. Shocking to many of his education colleagues in 1957, this booklet is widely accepted today as a prophetic view of things to come.

Trump, J. L., and Baynham, D. **Guide to Better Schools.** Chicago, Rand McNally, 1963. 147p. Fig.

The senior author, Lloyd Trump, an experienced educator, has been a leader of innovation in secondary education for many years.

University Teaching Methods. Report to University Grants Committee. (Hale Report.) London, HMSO, 1964.

Vaizey, John. **Education in the Modern World.** London, World University Library, 1967. 254p. Bibliography. Illustrations.

A leading authority on the economics of education, with a bent for sociology and politics, looks at education in a world of rapid change, and draws conclusions for policy, tactics, and strategy.

Young, Michael. **Innovation and Research in Education.** Institute of Community Studies. London, Routledge and Kegan Paul, 1965. 184p. Bibliography.

The author set out to «clear his mind» about priorities in educational research, in the process explored much literature about the nature of such research, and came out with the conclusion that the accent should be on innovation. A useful reading for those interested in using research to promote educational change and advancement.

International Co-operation in Education Various Forms Of Co-operation — Relation To Foreign Policy Objectives — Opportunities And Difficulties Involved — Some Case Histories — Ways To Improve Effectiveness Of Foreign Aid — The Special Role Of Universities.

Cerych, Ladislav. **The Integration of External Assistance with Educational Planning in Nigeria.** African research monographs, 9. Paris, Unesco/IIEP, 1967. 78p.

A case study in a particular country, designed to highlight practical problems—of rendering, receiving, and utilizing external educational assistance—which are common to many developing countries.

Cerych, Ladislav. **Problems of Aid to Education in Developing Countries.** New York, Praeger, 1965. xiii, 213p. Bibliography. A comprehensive examination of the international flow of educational assistance in the 1950's and early 1960's ; the needs for aid, the forms it took, and the practical problems involved.

Coombs, P. H. **The Fourth Dimension of Foreign Policy : Educational and Cultural Affairs.** New York, Harper and Row, 1964. xvi, 158p. Index.

An attempt to relate international educational cultural interchange to the long-term objectives of foreign policy ; based on comparative analysis of the educational and cultural exchange programs of the United States, France, Federal Republic of Germany, the United Kingdom, and the Soviet Union.

Coombs, P. H., and Bigelow, K. W. **Education and Foreign Aid.** Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1965. 74p.

Burton and Inglis Lectures at Harvard on «Ways to Improve United States Educational Aid,» and on «Problems and Prospects of Education in Africa.»

Curle, A. **Planning for Education in Pakistan.** Cambridge, Mass.-Harvard University Press, 1966. xxii, 208p.

An illuminating case history of the efforts of one developing country to strengthen its educational system, and the perplexing problems encountered, as seen through the eyes of a sensitive «foreign adviser» over a period of years. Required reading for any such «expert» before he starts giving advice.

Education and World Affairs. The University Looks Abroad.

Approaches to world affairs at six American universities. Stanford, Michigan State, Tulane, Wisconsin, Cornell, Indiana. New York, Walker and Co., 1965 300p. Bibliography.

Accounts of how six universities have progressively extended their international dimensions over 100 years, but at a greatly accelerated pace since 1960, resulting in an educational «extended family system» and a host of new opportunities and problems for the universities.

Gardener, John W. A.I.D. and the Universities. Report to the Administrator of the Agency for International Development. Washington, AID, 1964. xii, 51p.

A critical examination of the uneasy new partnership between universities and the government in the rendering of overseas assistance, with positive suggestions to both parties on how to improve the partnership.

Weidner, Edward W. The World Role of Universities. New York, McGraw-Hill, 1962. xii, 366p. Bibliography.

Synthesizes a series of regional studies of the international exchange programs of American universities (to the late 1950's), carried out by a team of social scientists, with conclusions drawn by the team's director.

Williams, P. R. C. Educational Assistance. London, Overseas Development Institute, 1963, 125p.

Though statistically out of date, this remains a useful description of the various types and channels of British international co-operation in education.

USEFUL REFERENCE SOURCES

Blaug, M. *Economics of Education : A Selected Annotated Bibliography*. Oxford, Pergamon Press, 1966. xiii, 190p. Index, plus Addenda I and II.

A useful bibliography which concentrates mainly on economic aspects and English language sources ; kept up to date with frequent supplements; prepared at the Institute of Education, University of London.

IIEP. Educational Planning : A Bibliography. Paris, IIEP, 1964. 131p. Annotated references to books, articles, etc. in several different languages, classified by (A) the purpose and value of educational planning, (B) the preparation of educational plans, (C) the organization and administration of educational planning and (D) case materials. Includes listing of numerous other useful bibliographies.

OECD. Methods and Statistical Needs for Educational Planning. Paris, OECD, 1967. 3663p. Tables.

Contains the results of a major effort to identify basic data needed for educational planning, to standardize definitions and statistical concepts, and to suggest methods of statistical analysis. Useful primarily for industrialized countries with relatively good statistics.

UNESCO. Unesco Handbook of International Exchanges. F/E/S. II, Paris, Unesco, 1967. 1102p.

Gives information on the aims, programs, and activities of national and international organizations, and on agreements concluded between states, concerning international relations and exchanges in the fields of education, science, culture, and mass communication.

UNESCO. World Survey of Education. Handbook of Educational Organization and Statistics. I, School Organization. II, Primary Education. Paris, Unesco, 1958. 1387p. Fig. III. **Secondary Education,** Paris, Unesco, 1961. 1482p. IV, **Higher Education,** Paris, Unesco, 1966. 1435p.

Contains accounts of all educational systems in the world at three-year intervals. Developmental facts traced since about 1900 and present trends described. Because of different methods of reporting, however, the statistics are often not comparable and must be treated with caution.

فهرس الكتاب

صفحة

٣

٥

مقدمة الطبعة العربية
مقدمة المؤلف

الفصل الأول

وجهة نظر

٩

١٠

١٣

١٦

٢٠

٢٠

٢٣

طبيعة الأزمة
الأسباب الرئيسية للأزمة وكيفية التغلب عليها
مقاومة التغيير : الأسباب والعلاج
استخدام أسلوب تحليل النظم
مكونات أساسية في النظام التعليمي
الصلة المتبادلة بين المجتمع والنظام التعليمي
الصلة المتبادلة بين النظم التعليمية في العالم

الفصل الثاني

المدخلات في نظم التعليم

التلاميذ

٢٧

٢٨

٣٥

٣٨

٤٢

٤٤

الزيادة في الطلب الاجتماعي للتعليم
الزيادة في معدلات القيد والقبول بالمدارس
الفجوة بين الطلب على التعليم وقدرة النظم التعليمية
معدلات النمو غير المتوازنة تعوق التنمية القومية
الانفجار السكاني وزيادة المواليد واثار ذلك على نظم التعليم
استراتيجيات التغلب على الفجوة التعليمية

المعلمون

٥١

٥٢

٥٣

٥٥

٥٥

٥٨

المعلمون ومشكلة العرض والطلب
مشكلة النقص الكمي في المعلمين وأسبابها
تحسين نوعية المعارض من المعلمين
عوائق تحسين نوعية المعلمين
أجور المعلمين والعوامل المؤثرة فيها
طبيعة بناء كوادر الاجور للمعلمين ومضامينها بالنسبة
للتكلفة

٦٠	طبيعة بناء كواذر الأجور للمعلمين ومضامينها بالنسبة
٦٤	للحصول على أعداد كافية من نوعية جيدة
٦٥	كليات ومعاهد المعلمين ومدى كفاية انتاجيتها
٦٦	المعدل العالمى للفقد بين المعلمين
٦٦	مبدأ المساواة فى الأجور بين الرجل والمرأة اثره على جذب
٦٦	عدد كاف منهما للتدريس
٦٦	مشكلة الحصول على عدد كاف وجيد من المعلمين للعمل
٦٦	فى المناطق الريفية

المال : القوة الشرائية للتعليم

٦٧	التنافس والأولويات
٦٩	عوامل أساسية تؤثر فى الوضع المالى للتعليم
٧٠	ارتفاع معدل تكلفة التلميد
٧٣	ارتفاع نصيب التعليم من الموارد المالية الكلية
٧٧	اتجاهات التعليم فى الدول الصناعية
٨٠	الازمات المالية فى الدول النامية
٨١	مشكلات أخرى تواجه التعليم فى الدول النامية

الفصل الثالث

مخرجات النظم التعليمية

٩٢ /	صعوبات قياس المخرج التعليمى
١٠٢ /	مشكلات التسرب وصورتها فى المستقبل

التعليم واعداد القوى العاملة

١٠٦	عدم ملائمة التعليم لهذه الوظيفة
١٠٧	فوائد ودراسات القوى العاملة ونواحي القصور فيها
١٠٩	عدم ملائمة الخريجين فى التعليم لاحتياجات الدول النامية
١١٢	المحافظة على التوازن
١٣٢	المزونة
١١٤	عدم ملائمة البرامج المدرسية الريفية

العمالة والبطالة بين المتعلمين

١٢٠	فى الدول النامية
١٢٢	فى الدول الصناعية المتقدمة

الاتجاهات والتغير الاجتماعى

١٢٩	
-----	--

الفصل الرابع النظام التعليمي من الداخل

١٣٨	اتساع الأهداف التعليمية
١٤٦	المحتوى والكيف
١٤٦	اختلاف وجهات النظر حول التغيرات الحديثة في مناهج التعليم
١٤٧	ما المقصود بالكيف والمعايير
١٤٩	خطورة الاقتباس الآلي عن نظم تعليمية أخرى
١٥١	الاتجاهات الديمقراطية في التعليم ومطالبها
١٥١	كيف يتم التطوير

التكنولوجيا والبحث التجديد في التعليم

١٥٥	وجهات نظر متعارضة حول استخدام التكنولوجيا في التعليم
١٥٩	هندسة البناء المدرسي
١٦١	البحوث التربوية

إدارة النظام التعليمي

١٦٧	الإدارة جانب هام من الأزمات التعليمية
-----	---------------------------------------

تكاليف التعليم وكفايته

١٧٥	معنى الكفاية التعليمية والانتاجية
١٧٨	نقص الحوافز المشجعة
١٨٥	الحاجة إلى استخدام أسلوب تحليل النظم

الفصل الخامس

التربية غير المدرسية

١٩٣	التربية غير المدرسية
١٩٧	حالة الدول الصناعية
	حالة الدول النامية

الفصل السادس

التعاون الدولي في مجال التعليم

٢٠١	مفتاح مواجهة الأزمة
	السوق الدولية المشتركة للتعليم

صفحة

٢٠١

٢٠٣

٢٠٤

الفوائد المشتركة للتجارة التعليمية بين الدول
اهمية الافراد والمؤسسات
طبيعة مكونات التجارة التعليمية

المعونة الخارجية والازمة

٢٠٦

٢٠٩

٢١٠

٢١٢

الابعاد الكمية للمعونة الخارجية
ابعاد النوعية للمعونة الخارجية
تقويم نتائج المعونة الخارجية
الدروس المستفادة

دور الجامعات

٢١٦

٢١٧

٢١٨

٢٢٠

الدور الفريد للجامعات
الجامعات القديمة ومواجهة التحديات الحاضرة
تقويم دور الجامعات في الدول المتقدمة في تنمية غيرها
من الدول الآخذة في النمو
ثمان وظائف خاصة للجامعات

الفصل السابع

نحو استراتيجية جديدة

نحو استراتيجية جديدة

٢٢٣

٢٢٥

٢٢٥

٢٢٦

٢٢٦

٢٢٦

٢٢٧

طبيعة الاستراتيجية التعليمية
ملخص نتائج الكتاب
الفيضان الطلابي
النقص الحاد في الموارد المالية
زيادة التكلفة التعليمية
عدم ملائمة المخرج التعليمي
القصور الذاتي وعدم الكفاية

عناصر مقترحة لاستراتيجية تعليمية ايجابية

٢٣٠

٢٣٠

٢٣١

٢٣٣

٢٣٤

٢٣٥

عصرنة الادارة التعليمية
عصرنة اعداد المعلمين
عصرنة عملية التعليم
دعم الميزانية التعليمية
اهتمام اكبر بالتعليم غير الشكلي
التعاون الدولي

صفحة

الفصل الثامن

كيف ينظر قادة التعليم في العالم الى الأزمة

٢٣٨	التقرير التلخيصي للرئيس المؤتمر ٩ أكتوبر ١٩٦٧
٢٤٠	البيانات التعليمية
٢٤١	الإدارة والبناء التعليمي
٢٤٣	المعلمون والتلاميذ
٢٤٥	محتوى المنهج وطرق التدريس
٢٤٦	الموارد المالية للتعليم
٢٤٨	التعاون الدولي

٣٠٢ - ٢٥١

اللاحق

٣١٧ - ٣٠٣

مراجع علمية اجنبية

فهرس الاشكال

شكل	صفحة
١	١٩
٢	٢٢
٣	٢٤
٤	٣٠
٥	٣٠
٦	٣٢
٧	٤٢
٨	٤٥
٩	٤٧
١٠	٥٦
١١	٧٥
١٢	٧٦
١٣	٧٨
١٤	٨٣
١٥	٨٧
١٦	٩٠
	٩٤ - ٩٧

فهرس الجداول

صفحة	جدول
٣٤	١ نمو معدلات القبول بالمدارس في أوربا الغربية
٣٦	٢ ارتفاع نسبة القيد بالتعليم في عينة من الدول النامية
٤٣	٣ الاتجاهات الجديدة للقيد بالمدارس في الدول الصناعية
٨٤	٤ نسبة اجور المعلمين لمتوسط دخل الفرد
١٠٣	٥ النسبة المئوية للتسرب في التعليم الابتدائي في بعض الدول النامية
١١١	٦ النسب المئوية لتوزيع خريجي الجامعات حسب مجالات الدراسة في عدد معين من الدول النامية
١٦٢	٧ جملة الانفاق على البحث وتنميته
١٨١	٨ تأثير ارتفاع التكاليف على ميزانية التعليم الابتدائي في دول نامية افتراضية خلال ١٠ سنوات
١٨٤	٩ تكلفة الوحدة في كل مستوى تعليمي في احدى دول امريكا الوسطى

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٧٨/٥١٢٤ الرقم الدولي ٢-٣١٤-٢٥٦-٩٧٧

دار نافع للطباعة ت ٩٠٠١١٨

٧٩٠٠٠
دارالمعارف